

05uv03230



HØGSKULEN I VOLDA

Ma

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Hvordan blir foreldremedvirkning
ivaretatt i planlegging og gjennomføring av
spesialundervisning?

Linda M. Røssevold
Juni 2005

HØGSKULEN I VOLDA
BIBLIOTEKET

Hvordan blir foreldremedvirkning ivaretatt i planlegging og gjennomføring av spesialundervisning?

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Linda M. Røssevold

Høgskulen i Volda

Juni 2005

HØGSKULEN I VOLDA
BIBLIOTEKET

Innholdsfortegnelse

Kap. 1 Innledning	1
Valg av informanter	2
Problemformulering.....	2
Oppgavestruktur	2
Bakgrunnsstoff til oppgaven.....	3
En inkluderende skole	5
Tilpasset opplæring.....	6
Hva er spesialundervisning?.....	8
Kap. 2 Metode	11
Innsamlingsmetode.....	14
Ethiske overveielser.....	15
Det kvalitative intervjuet som metode.....	15
Prøveintervju	16
Gjennomføring av intervjuene.....	17
Validitet	18
Reliabilitet	18
Kap. 3 Retten til spesialundervisning.....	21
Sakkyndig vurdering.....	22
Klagerett	24
Individuelle opplæringsplaner	25
Hensikten med IOP	27
Pedagogisk kartlegging.....	29
Utforming og innhold av IOP	30
Halvårsrapport	32
Elev og foreldre som aktører	33
Elevens rolle	34
Foreldrenes rolle	35
Kap. 4 Foreldremedvirkning og samarbeid	39
Den historiske utviklingen.....	39
Spesialundervisning og foreldremedvirkning.....	43
Idealene og realiteter i samarbeidet	43

Kap. 5 Foreldremedvirkning og diskursteori.....	
Krav om deltakelse	
Kommunikativt likestilte deltakere	
Krav om oppriktighet.....	
Krav om fravær av tvang	
Kap. 6 Presentasjon av elever.....	
Elev nr. 1	
Elev nr. 2.....	
Elev nr. 3.....	
Kap 7 Resultater fra intervjuundersøkelsen.....	
Tema nr. 1: Foreldrenes medvirkning vedrørende planlegging av elevens opplæringstilbud....	
Tema nr. 2: Hvordan foreldrene opplever samarbeidet med skolen.....	
Tema nr. 3: Foreldrenes deltakelse i planlegging/utarbeiding av individuelle opplæringsplaner og sakkyndig vurdering.	
Tema nr. 4: Foreldrenes oppfatning av IOP som redskap for å sikre barnet et godt opplæringstilbud.	
Kap 8 Drøfting og analyse.....	
Kap. 9 Oppsummering.....	
Hva medvirker foreldre til?	
Hva ønsker foreldrene?.....	
Litteraturliste	
Innholdsliste for vedlegg	

Forord

Siden 1995 har jeg hatt mitt arbeide innenfor det spesialpedagogiske feltet. Innenfor dette tilbudet har alle elevene rett til spesialundervisning etter enkeltvedtak som blir tilrettelagt ut fra en individuell opplæringsplan (IOP). Elevens IOP blir også brukt som et felles referansedokument som danner grunnlaget for samarbeid mellom alle berørte parter. I og med at elever kan ha en sammensatt problematikk, medfører dette flere samarbeidsparter i det daglige arbeid. Dette er nødvendig for å nå målet for opplæringen til den enkelte elev. Dette gjelder både interne og eksterne samarbeidspartnere, og de viktigste samarbeidspartene våre er foreldrene.

Når jeg i denne oppgaven har valgt informanter med barn i den ordinære skolen med moderate lærevansker er det flere grunner til det. For det første innbefatter dette en målgruppe med sannsynligvis mindre hjelpebehov enn de jeg møter i min praksis. For det andre gir det meg innsikt i hvordan foreldremedvirkning blir ivaretatt i den ordinære skolen. I tillegg velger jeg ikke å gjøre undersøkelsene innenfor min egen arbeidsplass fordi det kan være problematisk å studere den kulturen man selv er en del av.

En medvirkende grunn til at jeg velger foreldreperspektivet er at jeg er medlem av plangruppen ved vår skole, der vi har laget en spørreundersøkelse rettet mot foreldrene til våre elever. Svarene ga oss nyttig informasjon om hvordan vi videre kan utvikle oss til beste for våre brukere.

Å gjennomføre denne oppgaven har vært en lærerik og spennende prosess, og forhåpentligvis vil disse erfaringene komme til nytte i møte med foreldrene til mine nåværende og fremtidige elever. Mange skal også takkes for faglig støtte og inspirasjon. Først til veiledren min Grethe Dalhaug Berg som hjalp meg med å sette avgrensninger for denne oppgaven, og som videre veiledet meg gjennom skriveprosessen, og som jeg har kunnet ringe til når det har røynt på som verst. Jeg velger også å nevne samlingene vi hadde ved Høgskulen i Volda i prosessen frem mot problemformulering. Der ble det utvekslet mange erfaringer og faglige innspill, så takk til alle medstudenter og faglige veiledere ved masterstudiet i Volda. Jeg vil også takke Tore Andestad som velvillig har stilt opp og gjort sitt bidrag til prosjektet. Jeg har også fått god hjelp av Morten Lerø angående konkrete spørsmål til intervjuguiden. Takk også til min egen familie som har gitt meg tid og rom for å arbeide med oppgaven og som velvillig har stilt opp når datakunnskapene mine har sviktet.

Kap. 1

Innledning

Denne oppgaven omhandler foreldremedvirkning i forhold til barn som mottar spesialundervisning. Elever og foreldre/foresatte (heretter brukes foreldre) er begge brukere både av skolens opplæringstilbud og av andre hjelpeinstanser innenfor det spesialpedagogiske kompetansesystemet, som PP-tjenesten, andre kommunale instanser, barne- og ungdomspsykiatrien, habiliteringstjenesten og statlige spesialpedagogiske kompetansesenter, i tillegg til en del andre spesialinstitusjoner.

I Læreplanverket (L97) heter det at foreldrene har primæransvaret for oppfostring av barna sine. Det ansvaret kan ikke overlates til skolen, men bør utøves i samarbeid mellom hjem og skole. Dette videreføres også i St.meld. nr. 30 (2003-2004) *kultur for læring*, der det står at de foresatte er de av skolens medspillere som har størst betydning for eleven. Videre påpekes det at som den profesjonelle part i samarbeidet mellom hjem og skole skal skolen ha det primære ansvaret for å sørge for at samarbeidet fungerer.

Nordahl (2003) viser til at samarbeidet mellom hjem og skole bærer preg av mye informasjon og lite dialog og reell medvirkning fra foreldrenes side. En sterkere grad av dialog kunne føre til at lærerne fikk mer kunnskap om elevene slik at de på den måten kunne gi en bedre tilpasset opplæring.

Jeg har i oppgaven lagt stor vekt på sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan, dette fordi disse to dokumentene skal synliggjøre hva likeverdig og tilpasset opplæring for elever som mottar spesialundervisning skal være. Dette er også to dokumenter som foreldrene skal medvirke og ha kjennskap til. Individuelle opplæringsplaner er et dokument som både elev, foreldre, skole, PP-tjenesten, forvaltningsorganene og eventuelt andre forholder seg til. Dette kan medføre at det kan ligge ulike interesser og forventninger til innholdet i de individuelle opplæringsplanene. I denne oppgaven er det kun foreldrenes stemmer som kommer frem.

Hovedhensikten med en individuell opplæringsplan er å gi elev, foreldre, skole og eventuelt hjelpeapparat en mulighet til sammen å gjennomføre den daglige opplæringen. Opplæringsloven (1998) legger vekt på at spesialundervisning skal være likeverdig med den opplæringen andre elever får.

"IOP og sakkyndig vurdering er to dokument som er med på å synliggjøre hvordan tilpasset opplæring i form av spesialundervisning skal gjennomføres (Haug, Tøssebro og Dalen 1999: 170)."

I oppgaven trekker jeg også inn egne erfaringer i mitt møte med det spesialpedagogiske feltet med vektlegging på foreldresamarbeid. Støtteapparatet rundt hver enkelt elev innbefatter ofte flere enkeltpersoner, og på ansvarsgruppemøtene kan det innkalles så mange som ti – trettien personer. Jeg understreker at dette er en undersøkelse der foreldrenes stemmer kommer fram og ikke en effektvurdering av den spesialundervisningen barna får.

Valg av informanter

Jeg ønsket å intervju foreldre til barn med moderate lærevansker på mellomtrinnet som mottar spesialundervisning. Tanken bak dette var at foreldrene til disse elevene hadde skaffet seg noen års erfaring som samarbeidspartnere i forhold til skole og støtteapparat, og noen års erfaring med utarbeiding og bruk av IOP. På mellomtrinnet øker også kravene til faglige prestasjoner for elevene, og som en følge av det vil ofte læreproblemene bli forsterket. Forskning viser også at den prosentvise andelen av elevene som har behov for spesialundervisning øker i klassetrinnet (Skårbrevik 1996, s. 263).

Problemformulering

Hvordan blir foreldremedvirkning ivaretatt i planlegging og gjennomføring av spesialundervisning?

Oppgavestruktur

Ovenfor har jeg begrunnet mine valg i forhold til problemstilling og i forhold til valg av informanter. Som bakgrunnsstoff for oppgaven viser jeg til den historiske utviklingen som foregått i forhold til spesialundervisning fra 1960 og frem til i dag. Dette for å belyse hvor tilgjengelig tilbudet til elever med ulike former for lærevansker har endret seg i takt med hvordan synet på funksjonshemmede har forandret seg. Utviklingen blir beskrevet gjennom viktige offentlige debatter og lovendringer. Det teoretiske grunnlaget for tilpasset opplæring i en inkludert skole blir drøftet og beskrevet i forhold til lovverk, forskning og andre nasjonale mål og bestemmelser. Til slutt beskriver jeg hva som kjennetegner dagens syn på spesialundervisning ved hjelp av definisjoner og anvendte begrep.

Kapittel to omhandler valg av metode og redegjørelse for faglige perspektiv og etiske overveielser i prosessen. Jeg beskriver også intervjuet som metode og hvordan jeg selv gjennomførte mine intervju.

I kapittel tre beskriver jeg den juridiske retten til spesialundervisning. Videre belyses saksgangen fra sakkyndig vurdering til individuell opplæringsplan. I forhold til IOP drøftes også elevens og foreldrenes roller.

Kapittel fire tar for seg foreldremedvirkning og samarbeid. Foreldrenes økende innflytelse i skolen blir satt inn i en historisk sammenheng frem til St.meld. nr. 30 (2003-2004), der Departementet skisserer en nærmere rolle- og ansvarsavklaring mellom hjem og skole.

For å sette foreldremedvirkning i en teoretisk sammenheng, viser jeg i kapittel fem hvordan Habermas' diskursteori kan belyse hvordan man kan sikre foreldremedvirkning i forhold til skolen. } 16

I kapittel seks gis det en kort presentasjon av de tre elevene denne oppgaven tar utgangspunkt i.

I kapittel syv presenterer jeg resultatene i undersøkelsen. Intervjuguiden inneholdt 11 spørsmål, jeg har videre delt spørsmålene inn i fire ulike tema.

I kapittel åtte drøftes og analyseres resultatene

I det avsluttende kapittelet oppsummeres de mest sentrale funnene i oppgaven.

Bakgrunnsstoff til oppgaven

Tilbudet til barn, unge og voksne med ulike former for lærevansker har endret seg etter hvert som synet på funksjonshemmede har forandret seg. Spesialundervisningen i Norge har hatt lange tradisjoner der man har satt fokus på elevens svake sider, og det ble satt i gang tiltak der eleven hadde faglige vansker. Gjennom en utstrakt bruk av diagnostisering forsøkte man å finne frem til problemets art og årsak og ut fra dette å sette inn nødvendige tiltak. I Sjøvoll

(1999) kritiseres det individorienterte perspektivet for å være for snevert ut fra samfunnsvitenskapelig perspektiv på behov og årsak til avvik.

Flere offentlige debatter på 60-tallet satte et kritisk søkelys på skolevesenet, og kritikken særlig rettet mot forholdene for de barna som ikke "passet inn". Journalist Arne Skouen aktiv i debatten og det ble avdekket uverdige forhold ved norske spesialskoler og institusjoner. Dette førte til en snuoperasjon der fokus skiftet fra institusjonalisering til desentralisering tilbudet for mennesker med funksjonshemninger. Integreringsdebatten som pågikk i 1970-årene førte til nye tanker angående opplæring av elever som trengte særskilt hjelp og støtte.

Den nye tenkemåten i spesialundervisningen kom særlig til uttrykk i Blomkomiteens innstilling om lovregler for spesialundervisning. Komiteens mandat var å gjøre forarbeidet til å integrere spesialskoleloven inn i grunnskoleloven. Som følge av Blomkomiteens arbeid som ble offentliggjort i 1970 ble spesialskoleloven fra 1951 opphevet og grunnskoleloven ble endret fra 1970. Intensjonene var nedbygging av spesialskolene og at flest mulig elever med lærevansker skulle integreres i den ordinære skolen. Ved lovrevisjonene i 1970-årene ble ansvarsforholdene avklart slik at kommunene fikk ansvaret for alle barn i førskole- og grunnskolealder og fylkeskommunen fikk ansvaret for videregående opplæring.

I M-87 ble det understreket at tilpasset opplæring skal være et grunnleggende prinsipp for undervisning i skolen. Det ble også presisert her at alle barn så langt som mulig skal gå i den skolen de geografisk tilhører. Målet var at alle elever – også de med særlig opplæringsbehov – skulle få gå i skole på hjemstedet og få opplæring innenfor vanlig klasse.

I tiden etter Blomutvalgets innstilling har intensjonene om en skole for alle blitt omtalt i lovverket. Grunnskoleloven av 1969 presiserte i §7.1 at alle elever hadde rett til å få opplæring i samsvar med de evnene og forutsetningene de hadde. I § 8.1 ble det videre presisert at alle barn og ungdom som ut fra sakkyndig vurdering trengte særlig hjelp, skulle gis spesialundervisning i eller utenom skolen (Lov om grunnskolen 1969/1993). I lov om grunnskolen og videregående opplæring av 1998 – opplæringsloven – videreføres retten til grunnskole og videregående opplæring for alle og retten til spesialundervisning.

Opplæringsloven gjentok at opplæringen skulle tilpasses evner og forutsetninger hos enkelte elev. Det som var nytt i denne loven var at det skulle utarbeides individuelle opplæringsplaner (IOP) for alle som fikk spesialundervisning (lov om grunnskolen og videregående opplæringa 1998).

En inkluderende skole

Tanken om enhetsskolen har lange tradisjoner i Norge og er basert på likeverds- og likhetsidealer og intensjonen om et felles kunnskaps- og verdigrunnlag. Begrepet "inkluderende skule" ble tatt i bruk i L-97 i avsnittet om "einskapsskolen – fellesskap og tilpassing", og inkludert i det ideologiske grunnlaget for skolen av Stortinget gjennom behandlingen av St.meld. nr. 23 (1997-1998).

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen fremhever at samarbeidet med foreldrene er viktig for å finne frem til det beste opplæringstilbudet, og for å få en felles forståelse av hva man kan vente av eleven angående innsats og utvikling.

At den individuelt tilpassede opplæringen skal foregå i en inkluderende kontekst som gir læring og vekst er en utfordrende oppgave for skolen og for skolens støtteapparat, og det er viktig å merke seg den betydningen som legges i foreldresamarbeidet for å realisere en inkluderende skole. Viktige forutsetninger for et godt samarbeid mellom skole og hjem er ifølge Kristiansen (1997, i St.meld. nr. 14, 1997-1998) at det må skje i et inkluderende sosialt klima, med tillit til at alle har noe å gi, og i et språk som alle foreldrene forstår.

Professor Kjell Skogen hadde ansvaret for et treårig prosjekt som startet i 1999 for å vurdere i hvilken grad L97 hadde virket inn på den inkluderende praksisen i skolen. Ifølge Skogen var det vanskelig å finne en klar og enhetlig forståelse av inkluderingsbegrepet. Det var også problemer med å finne sammenheng mellom sentrale dokumenter og de retningslinjene som eksisterte på hver enkelt skole. Verken på kommunalt eller på skolenivå hadde man klart å formidle en enhetlig visjon av inkludering, sier Skogen. Han sier videre at det er to faktorer som kan være medvirkende til denne uklarheten rundt inkluderingsbegrepet. Den ene er at lederne i skolen ikke har vært flinke nok til å holde i gang debatten rundt inkludering. Den andre faktoren er at de politiske føringene som skolene mottar er diffuse. Skogen setter også fokus på begrepsbruken, og frykter at når man stadig innfører nye begreper for å avløse de gamle, så virker dette mer forvirrende enn konstruktivt.

Mitt syn er faktisk at vi bør droppe begreper som "normalisering", "integrasjon" og "inkludering". Disse blir likevel ikke forstått viser det seg. Hvis vi derimot tar opp igjen formuleringen "en skole for alle", så er dette

noe som er i takt med den norske folkesjela og som nesten alle kan gå inn for (Skogen 2003 i Spesialpedagogikk nr. 03.03).

I L97 omtales inkludering i sammenheng med enhetsskolens prinsipper om fellesskap tilpasning. Elevene skal ta del i et fellesskap, samtidig som opplæringen må møte elevene ut fra de evnene og forutsetningene vedkommende har. For alle som arbeider innenfor utdanningssystemet er den politiske målsettingen å utvikle en inkluderende skole, som har tilpasset opplæring for alle.

Tilpasset opplæring

I 1997 ble det innført 10-årig grunnskole i Norge. I det nye læreplanverket (L97) benyttes begrepet spesialundervisning. Det er underforstått at alle elever skal få opplæring ut fra egne evner og forutsetninger. Dette er et grunnleggende prinsipp i all undervisning og er nedfattet i opplæringsloven (1998). I paragraf 1 – 2, *formålet med opplæringa*, står det: "*Opplæringa tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og lærlingen*". Bruken av begrepet opplæring i stedet for undervisning signaliserer en bredde i innholdet av det som skal læres. Det gjelder ikke bare tradisjonelle skolefag, men der det er behov for det kan det også gjelde opplæring i dagliglivets gjøremål (ADL).

"Skolens overordnede ideologi kan sammenfattes i begrepet tilpasset opplæring inkludering. Det er skolen som skal tilpasse seg elevene ikke omvendt (Arneberg / Overby 2001, s. 9)."

Haug (1998) viser til at vi gjennom de siste 25 årene ikke har utviklet tilstrekkelig gode måter å arbeide individuelt tilpasset innenfor rammen av en klasse eller gruppe, der det blir tatt hensyn både til den individuelle og den kollektive utviklingen.

L97 fremhever at tilpasset opplæring betyr at lærestoffet skal tilpasses både den lokale kulturen og de individuelle evnene og forutsetningene hos elevene. Prinsippet er klart uttrykt i læreplanene. Tilpasset opplæring må derfor bli et mål for all undervisning på skolen. Planverket forutsetter også at det forekommer en utstrakt bruk av differensiering. Differensiering av undervisningen kan gjøres på ulike måter. Man skiller gjerne mellom organisatorisk og pedagogisk differensiering. Med begrepet *organisatorisk differensiering* menes tiltak mot enkeltelever eller grupper av elever som skilles ut fra klassen eller skolen for kortere eller lengre tid. *Pedagogisk differensiering* benyttes når elever får forskj

undervisning innenfor klassen. Elevene kan velge ulikt tempo og vanskegrad. Det innebærer at elevene kan få forskjellig undervisning, fagstoff og lekseplan.

Thomas Nordahl hevder i en artikkel i bladet *Spesialpedagogikk* at det er feil elever som får spesialundervisning.

Spesialundervisning er en "løsning" på differensieringsproblemer. I enhver klasse vil det være de svakeste elevene som gir læreren den største utfordringen i forhold til differensiering. Det kan gi som resultat at det alltid blir søkt om spesialundervisning til den svakeste eleven, selv om denne eleven klarer seg relativt bra i forhold til elever som ikke får spesialundervisning i andre klasser med et generelt lavere nivå (Nordahl i *spesialpedagogikk*. nr. 9.02).

Ut fra hensynet om at det er ulikheter i elevenes evner og forutsetninger, gjelder det et generelt prinsipp om tilpasset opplæring. Dette markerer tilpasset opplæring som et grunnleggende og overordnet prinsipp, som omfatter alle elever og all undervisning. Også de elevene med ulike funksjonshemninger eller vansker må få utfordringer som svarer til deres forutsetninger. Lovverket fremhever også betydningen av skole- og klassetilhørighet. Praksis viser at skolene fortsatt tolker dette på forskjellige måter for eksempel ved at elever får spesialundervisning alene eller i mindre grupper.

Til tross for gode intensjoner er det etter min mening vanskelig å få til en skole for alle når en opprettholder karakterer, kontinuerlige tester og offentliggjøring av resultatene i de såkalte basisfagene norsk, engelsk og matematikk. Også i St.meld. nr 30, (2003-2004) *kultur for læring*, videreføres begrepet tilpasset opplæring for alle. Der understrekes det at elever som har behov for spesiell tilrettelegging skal tilhøre et inkluderende fellesskap og møte utfordringer tilpasset deres behov og forutsetninger. "Dette er en krevende oppgave som gjør det nødvendig med et godt samarbeid med elevenes foresatte, samarbeid og samordning mellom en rekke instanser i grunnopplæringen, samt aktiv bruk av ressurser utenfor skolen (St.meld. nr. 30, 2003-2004 s. 86)."

For noen elever vil vanlig tilpasset opplæring ikke være tilstrekkelig til at de får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. For disse elevene kan spørsmål om spesialundervisning melde seg og dermed en mer omfattende individuell tilpasning.

Hva er spesialundervisning?

UNESCO definerer spesialundervisning slik:

Opplæring av elever (...) som avviker så mye fysisk, mentalt, følelsesmessig eller sosialt at den vanlige læreplanen (the standard curriculum) ikke passer deres pedagogiske behov; (spesialundervisning) innebærer en tilpasning av læreplan i innhold, undervisningsmetoder og forventet progresjon slik at den best mulige opplæring for den enkelte elev finner sted (Sjøvoll 1999 s. 35).

I begrepsbruken anvendes både opplæring og undervisning. Ifølge Sjøvoll (1999) er foranledningen til dette integreringsdebatten i 1970-årene der skolens oppgaver ble utvidet til blant annet å gjelde omsorgsoppgaver og glidende overganger mot behandling. Dette medførte en utvidelse av innholdet i begrepet undervisning, og opplæring ble derfor oppfattet som et videre begrep i denne sammenhengen og derfor tatt i bruk. Retten til spesialundervisning vil i noen tilfeller føre til at enkelte elever må tilbys en opplæring som er langt fra det vi forbinder med tradisjonell skolelærdom som lesing, skriving og matematikk. Ved lovendringen i 1975 la man til grunn det "utvidede opplæringsbegrep".

For noen elever vil imidlertid ikke retten til en tilpasset opplæring kunne bli sikret gjennom vanlig klasseromundervisning. Disse elevene vil ha behov for en særskilt tilrettelegging i form av spesialundervisning i større eller mindre omfang for å sikre retten til tilpasset opplæring (Nordahl/ Overland 1997 s. 39).

Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning betyr mer enn en tildeling av e' ressurser. Det er viktig at tilretteleggingen av tilbudet er organisert slik at det er tilp.

elevens evner og forutsetninger. Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning er beskrevet i Nordahl / Overland (1997) på følgende måte :

Fig 1

Tilpasset opplæring	
Ordinær opplæring	Spesialundervisning

Siden retten til spesialundervisning må ses på bakgrunn av elevens mulighet for utbytte av ordinære opplæringstilbud, vil en elev som har rett til spesialundervisning i en skole, ikke ha rett til spesialundervisning i en annen skole dersom denne skolen i større grad makter å tilpasse det ordinære opplæringstilbudet og på den måten imøtekomme de ulike elevenes behov (Nordahl / Overland 1997, s. 103).

Vi ser her at spesialundervisning som bare tar utgangspunkt i elevens spesielle behov basert på individuell kartlegging ikke er tilstrekkelig. Også en vurdering av skolens spesialpedagogiske ressurser må ligge til grunn for å vurdere behovet for spesialundervisning.

En elevs behov for spesialundervisning er avhengig av konteksten, der relasjonen mellom elev og lærer står sentralt. At grunnlaget for spesialundervisning kan variere fra skole til skole kan skyldes ulike forutsetninger i forhold til elevens særskilte behov. Ulike kontekstuelle forhold kan i tillegg til lærerkompetanse eksempelvis være organisering av tid, elevsammensetning, klassestørrelse eller bygningsmessige forhold.

Sjøvoll (1999) kritiserer spesialpedagogisk praksis for å være for individorientert. Det er som oftest individet som tillegges å ha behov for særskilt tilrettelegging. Sjøvoll (1999) sier videre at det ikke er tradisjon for å oppfatte en organisasjon, et system, eller et miljø som bærer av en vanske eller et problem. Når det gjelder behovsvurdering av særskilt tilrettelegging fremkommer det i Sjøvolls materiale at 65,8% av lærerne mener at behov for særskilt tilrettelagt opplæring beskrives som egenskaper eller trekk ved eleven. Disse egenskapene begrunnes ofte i form av lærevansker hos eleven, ulike diagnostiske beskrivelser, eller trekk ved eleven som assosieres med særskilt behov. 34,2% av informantene oppga kontekstuelle begrunnelser.

Kvalitetsutvalget som i 2003 avga sin innstilling NOU 2003:16, "I første rekke", hevder at dagens skole i for liten grad klarer å leve opp til målet om at alle elever skal ha inkludering og tilpasset opplæring. "Det vises til at det er stor variasjon i bruken av spesialundervisning mellom skolene og mellom kommunene, og at det er vanskelig å dokumentere virkningene av spesialundervisningen for mange elever (St.meld. nr. 30, 2003-2004, s. 86)." Kvalitetsutvalget hevder også at spesialundervisningen virker ekskluderende og fører til unødig byråkratisme som viser seg å være svært ressurskrevende. Kvalitetsutvalget foreslo derfor å fjerne retten til spesialundervisning, og å forsterke retten til tilpasset opplæring for alle elever. "Kvalitetsutvalgets hovedhensikt med forslaget om å fjerne retten til spesialundervisning er å tvinge frem en ny organisering av opplæringstilbudet som ivaretar behovene til de svakere elevene (St.meld. nr 30, 2003-2004, s. 86)." Departementet hevder at det vil bli vanskelig å ivareta retten til tilpasset opplæring dersom retten til spesialundervisning fjernes, og går derfor inn for å videreføre prinsippene bak dagens bestemmelser om tilpasset opplæring og spesialundervisning.

I opplæringsloven (1998) stilles det krav om en individuell opplæringsplan og at sakkyndige vurderingen skal ta standpunkt til elevens opplæringsmål og hva slags opplæring som bør gis.

Kap. 2

Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for faglige perspektiv og overveielser som ble gjort i forskningsprosessen.

Når man skal velge forskningsmetode må man ta utgangspunkt i oppgavens problemformulering. I denne oppgaven ønsker jeg å finne ut hvordan foreldremedvirkning blir ivaretatt i planlegging og gjennomføring av spesialundervisning. Utvalget mitt er lite, da jeg kun har tre foreldre som informanter. Jeg ønsker å gå i dybden for å forstå foreldrenes oppfatning av prosessen frem til vedtak om spesialundervisning og deres rolle som samarbeidspart vedrørende elevens opplærings situasjon.

Min oppgave blir å få foreldrene til å dele sine erfaringer med meg på en slik måte at jeg kan forstå og senere gjøre bruk av deres informasjon. I og med at det er foreldrenes virkelighet som er utgangspunktet og målet med undersøkelsen er det min rolle som forsker å trenge gjennom og forsøke å oppnå en dypere forståelse av foreldrenes meninger. Derfor blir oppfølgingsspørsmål nødvendig, slik at jeg da kan bygge på informantens egne tolkninger av spørsmålene. På grunnlag av disse resonnementene trenger jeg en metode som åpner opp for andre synspunkt enn de som utgår fra spørsmålsguiden. Jeg er innstilt på at det kan fremkomme opplysninger underveis i intervjuet som kan frembringe viktig informasjon angående foreldremedvirkning og foreldrenes oppfatning av elevens opplærings situasjon. Ut fra dette vil det være naturlig for meg å velge en kvalitativ metode med et semistrukturert (halvstrukturert) intervju. Kvale (1997) hevder at forskningsintervjuet er basert på den hverdagslige samtale eller konversasjon, men at den er en faglig konversasjon. Kvale definerer det halvstrukturerte livsverden-intervjuet som *et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene* (Kvale 1997, s. 21).

Ifølge Thagaard (2003) preges de fleste kvalitative metoder av en direkte kontakt mellom forsker og intervjuobjekt. Et semistrukturert intervju kjennetegnes ved at man åpner opp for større fleksibilitet i intervjusituasjonen. *"Det kjennetegnes ved at man på forhånd har satt opp hovedspørsmål og saker eller tema, men uten å fastlegge i detalj spørsmålsformuleringer og rekkefølgen av spørsmålene* (Ryen 2002 s. 99).

Ifølge Thagaard (2003, s 85) er fleksibilitet også viktig for å knytte spørsmålene til enkelte informantens forutsetninger: *"Det er også viktig at intervjueren er åpen for informanten kan ta opp temaer som intervjueren ikke hadde tenkt på i forkant."*

Det kvalitative forskningsintervjuet er en form for samtale mellom forsker og informant tema er i fokus. Intervjueren stiller spørsmål på en metodisk bevisst måte og har fokus dynamikken i samhandlingen mellom seg selv og den som blir intervjuet. Det er interaksjon mellom forsker og informant som skaper den vitenskapelige kunnskapen.

"Intervjuet er blitt betegnet som konversasjon med en hensikt (Dexter 1970 i Ryen 2009: 99)."

Forståelsen av data utvikles ifølge Thagaard (2003) gjennom hele forskningsprosessen og ses i sammenheng med den forforståelse forskeren bringer med seg inn i prosjektet.

Både intervjuerens og informantens forforståelse vil kunne påvirke samtaleutvikling. Selv har jeg lang erfaring innenfor fagfeltet spesialundervisning, der vi legger vekt på å ha et nært og åpent forhold til elevenes foreldre/foresatte. Med dette har jeg allerede utgangspunktet en forforståelse av de fenomenene jeg skal undersøke. Foreldrene bygger forforståelse på sine erfaringer som foreldre og rundt samarbeidet med skolen støtteapparatet. Denne forforståelsen må være i tankene både i planlegging, gjennomføring og analysing av intervjuene. Finn Hjordemaal (2002) sier at vi alltid vil gå inn i fortolkningsprosessen med hele vår forforståelse som grunnlag. *"På basis av vår forforståelse danner vi oss en fortolkningsramme eller forståelseshorisont som vi søker å forstå tekst eller personens utsagn ved hjelp av (Hjordemaal i Kleven, 2002 s. 43-44)."*

Ifølge Thagaard representerer fortolkende teoretiske retninger et viktig grunnlag for kvalitative metoder. *"Fortolkende teoretiske retninger innbefatter ulike paradigmer som vektlegger mening og betydning (Thagaard 2003 s. 33)."*

Ulike teoretiske retninger som vektlegger fortolkningsprosessen er ifølge Thagaard (2003) symbolsk interaksjonisme, fenomenologi, hermeneutikk og feministisk teori. Jeg vil gi en kort beskrivelse av to av disse teoretiske retningene, hermeneutisk tilnærming og symbolsk interaksjonisme.

Hermeneutisk tilnærming medfører en tolkende lytting til det mangfold av meninger en finner i informantens utsagn. Selve forskningsprosessen kan også forstås som en hermeneutisk si-

der forskeren tolker mening ved stadig å vende frem og tilbake mellom metode, teori og data. Resultatene fra kvalitativ, fortolkende forskning gjelder strengt tatt kun for den aktuelle konteksten, derfor er det viktig å gi en grundig beskrivelse av situasjonen.

"Vitenskapelige krav til kvalitativ metode er at forskeren presenterer materialet på en slik måte at sammenhengen mellom problemstilling, metode, funn og drøfting går frem (Brox s. 26 1990)."

Thagaard (2003) bruker betegnelsen "tykke beskrivelser", med det mener hun at det ikke er nok å beskrive teksten, men at man også må tolke de fenomenene som beskrives. Hermeneutikken er også grunnlaget for arbeidene til Habermas som jeg tar i bruk i kapittel 5 som omhandler foreldremedvirkning og diskursteori.

Symbolsk interaksjonisme spores som regel tilbake til George Herbert Mead. Hans tanker og ideer ble spesielt videreutviklet av en av hans studenter, Herbert Blumer. Ifølge Thagaard (2003) er hans forståelse av begrepsutvikling innenfor samfunnsfagene nært knyttet til kvalitative fremgangsmåter. Han hevder at de samfunnsvitenskapelige begrepene skal gi retningslinjer for hva det er viktig å se etter, fremfor presise innholdsbeskrivelser. Symbolsk interaksjonisme er en måte å beskrive og forstå sosiale og psykologiske fenomener på. Hovedvekten legges på individets interaksjon med andre mennesker, med seg selv og med omgivelsene. All individuell utvikling blir sett på som en aktiv og dynamisk prosess hvor mennesker setter seg inn i hverandres forestillinger, den andres definisjon av situasjonen, noe som fører til gjensidig påvirkning og en interaksjon som hele tiden endrer seg.

Et viktig begrep innenfor symbolsk interaksjonisme er sosial interaksjon. Å interagere er å samtale, ikke bare gjennom verbalt språk, men også gjennom kroppen. "Å ta den andres rolle" er et uttrykk mange forbinder med symbolsk interaksjonisme. En forutsetning for sosial interaksjon er at mennesker har evne til å ta hverandres roller, eller kunne sette seg inn i hvordan andre mennesker tenker og føler, eller vår evne til å empatisere. Man forsøker å sette seg inn i den andres forestillinger, den andres definisjon av situasjonen og hvilken betydning meningen har for det andre mennesket. Å ta den andres rolle er noe som mennesker gjør i enhver situasjon der vi forsøker å forestille oss virkeligheten ut fra den andres perspektiv.

Symbolsk interaksjonisme legger vekt på aktørens perspektiv og danner utgangspunkt for en analyse av hvordan mennesket oppfatter sin sosiale virkelighet. Sentralt i symbolsk interaksjonisme står interaksjonsprosessen som viser til at mennesker handler i relasjon til

hverandre og samtidig influerer på hverandre. ”Interaksjonister foretrekker intervju med å spørsmål fordi det gir respondenten mulighet til selv å definere verden (Ryen 2002 s. 14). Symbolsk interaksjonisme er et redskap som tar fatt i sentrale elementer når det gjelder rolleperspektivet i intervjusituasjonen. ”Et viktig formål er å fange inn og forstå omverden slik de som studeres, oppfatter den (Thagaard 2003 s. 34).”

Innsamlingsmetode

Spesialundervisning er et sammensatt fagfelt der ulike aktører med ulike roller kan se fra ulike perspektiv. I denne oppgaven er det foreldreperspektivet jeg ønsker å belyse. Som bakgrunnsmateriale for selve intervjuet ønsker jeg å lese elevens IOP og sakkyndig vurdering. Jeg ønsker ikke å foreta en formell dokumentanalyse av elevens IOP og sakkyndig vurdering, men jeg vil bruke dokumentene i presentasjon av elevene og som tilleggsinformasjon til analyse og drøftingsdelen.

Jeg fikk en rådgiver ved PP-tjenesten i en større kommune til å velge ut tre informanter til undersøkelsen min. Jeg ønsket å intervju foreldre til barn på mellomtrinnet med moderate lærevansker. Når navn og adresse forelå, sendte jeg ut et informasjonsskriv til foreldrene (vedlegg II) der jeg fortalte om undersøkelsen og der de skulle samtykke i å la seg intervjuet og gi meg innsyn i barnets IOP (vedlegg nr. 3). I første runde fikk jeg svar fra alle informantene. I neste runde foreslo PP-rådgiver å forenkle prosedyren for å minske sjansen for å miste noen undersøkte. Han kontaktet to aktuelle foreldre og når de ga sitt samtykke til å være med i undersøkelsen fikk jeg navn og telefonnummer og kunne ta direkte kontakt. Den samtykkeerklæringen med underskrift ble returnert til meg, ble den forevist PP-rådgiveren, dermed kunne jeg gi meg innsyn i barnets IOP. På PP-kontoret leste jeg først gjennom de aktuelle dokumentene, tok nødvendige kopier og fikk anledning til å ta en oppklarende samtale med elevenes/ foreldrenes saksbehandler.

Foreldrene selv fikk velge hvor intervjuene skulle foregå. Et av intervjuene skulle foregå hjemme hos informanten, et hjemme hos meg, og det tredje på et nøytralt kontor som hadde tilgang til. I forbindelse med min oppgave har jeg utarbeidet en intervjuguide på sammen 11 spørsmål (vedlegg nr 1). Før jeg starter selve intervjuet med foreldrene fortalte jeg litt om hensikten med forskningsprosjektet. Foreldrene fikk også anledning til å spørre gjennom elevens IOP og sakkyndig vurdering, slik at begge parter var oppdatert på innholdet.

Jeg oppfordret også foreldrene til å komme med tilleggsinformasjon om tema de mente var utelatt fra spørsmålsguiden. I informasjonsskrivet som jeg sendte ut i forkant av undersøkelsen opplyste jeg også foreldrene om at jeg kom til å ta i bruk båndopptaker i intervju situasjonen og at jeg i tillegg kom til å ta notater (se vedlegg nr. 2).

Etiske overveielser

Utvalget i denne undersøkelsen innbefatter kun tre personer, og informantene kan derfor lett identifiseres. Emnene jeg berører kan være sensitive og personlige. Gjennom min metode med kvalitativt intervju er samtalen brukt som redskap for å oppnå personlige utsagn som gjelder både personen selv, barnet og relasjoner til skole og andre samarbeidspartnere.

Til tross for at informantene blir anonymisert, vil deltakerne i undersøkelsen sannsynligvis kjenne seg igjen ved å lese oppgaven, for utenforstående vil dette ikke være mulig. Som sagt er utvalget lite i dette materialet, kun tre foreldre er med i undersøkelsen. Ifølge Thagaard (2003) har antall informanter avgjørende betydning for hvor lett det kan være for informantene å kjenne seg igjen. I forhold til den etiske siden vil jeg stå inne for det jeg gjør både i forhold til informantene og til dokumentene jeg har fått innsyn i. Thagaard (2003) fremhever at det er viktig for forskeren i intervju situasjonen å vise respekt for informantens grenser. *"Det er derfor viktig at intervjuet legges opp på en måte som bevarer informantens integritet, ved at forskeren tar hensyn til informantens vurderinger, motiver og selvrespekt (Thagaard 2003 s. 106)."* Noe av det jeg selv opplevde som problematisk var at foreldrene måtte sette av tid til intervjuene. Tidsklemmen er som kjent et stort problem for de fleste foreldre. Det var derfor viktig for meg at foreldrene selv fikk bestemme tid og sted for intervjuet og at det var min oppgave at tidsrammen ble holdt.

Det kvalitative intervjuet som metode

I intervju forskning som metode søker man kunnskap gjennom samtale. Samtaler kan analyseres på forskjellig vis. Samtalen kan ses som en diskurs der man nærmer seg en felles forståelse gjennom dialog, og der teksten ses som en del av helheten teksten inngår i, som en hermeneutisk sirkel. Vekslingen mellom del og helhet kan nyttes både i intervju kontekst så vel som i analysene av intervju utskriftene., der man er i dialog både med det skriftelige materialet, sin egen og informantens forforståelse og den forståelsen man utvikler i selve arbeidsprosessen og ikke minst måten man tolker teksten på.

I kapittel 5 har jeg benyttet Habermas diskursteori for å belyse foreldremedvirkning i forhold til skolen. Habermas er opptatt av å få til en diskurs som er fri for makt og der alle parter kan legge frem sine oppfatninger, og der man gjennom gjensidig dialog kommer frem til det beste argumentet. Etter min oppfatning er diskursteorien en brukbar modell for å beskrive foreldremedvirkning i forhold til skolen. Jeg ønsker ikke å gjennomføre en diskursanalyse i denne oppgaven fordi jeg oppfatter diskursteorien som et ideal som i liten grad tar hensyn til de samfunnsmessige diskursene og de ulike rollene aktørene innehar. Den viktigste målet er å strekke seg etter for å sikre mest mulig legitime beslutninger. I et samarbeidsforhold mellom foreldre, skole og skolens støttesystem vil det være ulike interesser og behov og derfor har jeg valgt å analysere problemstillingen ut fra ulike teorier, begrep og forklaringsmodeller. Foreldrenes rolle i skolen har gradvis blitt styrket og ulike teoretiske modeller må kunne brukes i disse forholdene som driver denne prosessen. Ifølge Frønes (2001) må teorier utvikles i forhold til de fenomenene de skal forklare. *"De kan ikke utledes fra én "stor" teori, de må hentes fra mange ulike koder og settes sammen i en teoribygning som skal forklare faktiske prosesser* (Frønes I. 2001 s. 166)." Med dette som teoretisk bakgrunn tok jeg fatt på arbeidet med prøveintervju og videre møte med mine tre informanter.

Prøveintervju

Jeg foretok et prøveintervju for å få en kvalitetssjekk på intervju spørsmålene og finne ut:

- 1: om vi kunne holde tidsrammen på 60 minutter.
- 2: om spørsmålene ga mening for foreldrene.
- 3: om jeg behersket båndopptakeren tilfredsstillende
- 4: hvilken tilbakemelding jeg fikk etter prøveintervjuet.

For dette formålet tok jeg kontakt med en mor som har et barn i grunnskolen som trenger spesialundervisning. Jeg hadde selv ikke innsikt i denne elevens IOP, men mor ga god informasjon angående elevens opplæring. Dette var en engasjert mor som hadde god kontakt med skolen og som var oppdatert på barnets IOP. Slik mente jeg å ha fått en prøveinformant som kunne gi adekvat tilbakemelding.

Etter en avklarende, uformell samtale ble selve intervjuet holdt innenfor rammen på 60 minutter.

Jeg fant ut at intervjuguiden kunne brukes slik den var utarbeidet. Det vil si at prøveinformanten ga meningsfulle svar og at informanten oppfattet spørsmålene som adekvate.

å svare på. Hun mente også at spørsmålene hadde sammenheng med tema for undersøkelsen slik jeg hadde lagt den frem. Den tekniske delen, nemlig bruken av en lånt båndopptaker var jeg noe usikker på, men med noen små justeringer i forhold til plassering gikk det greit.

Gjennomføring av intervjuene

I informasjonsskrivet til foreldrene orienterte jeg om formålet med oppgaven og hvordan selve intervjuet skulle gjennomføres. Her gikk det frem at jeg ville bruke båndopptaker og samtidig ta notat underveis (vedlegg nr 2). Foreldrene skrev også under på en samtykkeerklæring som ga meg innsyn i barnets IOP (vedlegg nr 3).

Det første intervjuet ble holdt hjemme hos informanten der barna var ute av huset og vi kunne snakke sammen uten å bli forstyrret. Det andre intervjuet ble etter informantens ønske gjennomført på et kontor jeg hadde tilgang på. Det tredje ble etter avtale holdt hjemme hos meg en formiddag etter at informanten hadde kjørt barnet til skolen. De første minuttene ble brukt til å løse litt på stemningen og for å bli litt kjent med hverandre. Før jeg startet båndopptakeren fikk informanten lese gjennom spørsmålsguide, sakkyndig vurdering og elevens IOP, slik at begge parter var oppdatert på det vi skulle snakke om. Ved avslutningen av hvert intervju spurte jeg hver informant om det var noe de ønsket å legge til som ikke kom frem i spørsmålene. Jeg hadde forespeilet foreldrene at samtalen ville ta omtrent en time, og den tidsrammen klarte vi å holde. Jeg tok også notater underveis, mest i form av stikkord i tilfelle teknikken skulle svikte. Båndopptakene viste seg heldigvis å være tilfredsstillende og det transkriberte materialet ble ca. 50 sider. Å tolke utskriftene i etterkant skapte en utfordring i forhold til de endringer som skjer med materialet fra lydbåndopptak til tekst. Er det som skrives ut fra lydbåndet det samme som informanten sa? Har jeg fått frem personens mening? I overføringsprosessen fra samtale til nedskreven tekst vil nødvendigvis materialet endre karakter. Det sosiale samspillet i situasjonen blir borte, gester, tonefall og kroppsspråk forsvinner. Noe av dette kan fanges opp via lydbåndene, men i den utskrevne tekst går man glipp av dette perspektivet.

At foreldrene selv fikk bestemme hvor intervjuene skulle foregå, var med på å skape en trygg atmosfære i intervjusituasjonen. Det faktum at jeg kun hadde foreldre med i denne undersøkelsen, var nok også en medvirkende årsak til at foreldrene kunne snakke fritt om det

de mente om samarbeidet. I presentasjonen av intervjuene har jeg brukt en del sitater i
kunne ivareta informantenes meningsinnhold som kommer frem i det kvalitative intervjuet.

I mine intervju møtte jeg tre ulike, men engasjerte foreldre til tre ulike barn, med
forskjellig hjelpebehov og vansker. Det som er til felles for disse foreldrene er at de har
som mottar spesialundervisning og har en individuell opplæringsplan.

Validitet

Et sentralt spørsmål blir i hvilken grad den metode og forskningsstrategi jeg har va
oppgaven, får frem data som gjenspeiler det fenomenet jeg ønsket å studere. Validitet
blant annet å spørre hvorvidt undersøkelsen undersøker det den hadde til hensikt å under
Validitet av den kunnskapen som fremskaffes henger sammen med planlegginger
undersøkelsen, de metodene som benyttes, og også om kunnskapen dette bringer kan
gyldig for andre enn akkurat de undersøkte case. Lincoln og Guba (Ryen 2002) hevd
ekstern validitet i kvalitativ forskning burde erstattes av *overførbarhet*. I følge Thagaard (2
kan overførbarhet knyttes til gjenkjennelse, der personer med erfaring fra de fenomenene
studeres, kan kjenne seg igjen i de tolkningene som fremkommer i teksten. På den måter
leseren selv via rike beskrivelser av den settingen som blir studert få nok informasjon
vurdere hvorvidt resultatene kan overføres til andre settinger. (Ryen, 2002). Med
kjennskap til det spesialpedagogiske feltet og erfaring med foreldresamarbeid vil jeg an
flere vil kjenne seg igjen i mine informanters svar. Når det gjelder validering av utskriften
er de allerede tolkede konstruksjoner, som har blitt oversatt fra talespråk til skrifts
Hvorvidt jeg har fått frem informantenes mening, og om det som skrives ut fra lydbåndet e
samme som informantene sa, kan være vanskelige spørsmål å svare på. Utskriften
intervjuene ble utført kort tid etter at intervjuene ble holdt, og jeg bestrebet meg på å få
nøyaktig utskrift, samtidig som jeg registrerte hvordan egne tanker og forforståelse til stad
interfererte med innspill og kommentarer.

Reliabilitet

Reliabilitet gjelder forskningsresultatenes konsistens (Kvale, 1997). Lincoln og Guba (2002) erstatter konsistens eller reliabilitet med *pålitelighet*. I et kvalitativt intervju er d
stort frihetsmonn, og intervjuer har ikke kontroll over informantenes svar. Mennesker
opptre ulikt fra dag til dag, og selv med samme informanter, samme intervjuer og sa

spørsmålsguide ville man ikke oppnå nøyaktig de samme resultatene, eller få de samme svarene. Reliabilitet i forhold til intervjuene er her forklart ved at jeg gikk frem på samme vis ved alle intervjuene. Alle tre fikk lese gjennom barnets IOP og sakkyndig vurdering. Videre fulgte jeg samme sekvens i spørsmålsstillingen, og avsluttet ved å spørre om de ønsket å komme med tilleggsopplysninger. Plassmangel setter sine begrensninger for hvor mye av dataen som kan tas med. For meg har det vært en utfordring å få frem det mest sentrale i forhold til oppgavens problemformulering.

Kap. 3

Retten til spesialundervisning

”Spesialundervisning betyr etter loven tilføring av ekstra ressurser til enkeltelever for å kunne tilpasse opplæringen (Stangvik, 2001 s. 31).”

Det er når enkeltelever får behov for spesiell tilrettelegging utover den differensiering som kan tilbys eleven gjennom den ordinære undervisningen, at retten til spesialundervisning gjør seg gjeldende. Prinsippet om likeverdig opplæring må oppfattes slik at en elev med lærevansker bør ha samme sjansen for å nå sine realistiske mål som andre elever har.

Spesialundervisning og dermed retten til IOP gjelder for alle som ikke får tilfredsstillende utbytte av den vanlige opplæringen. Denne retten gjelder for førskolebarn, elever i grunnskolen, elever i videregående opplæring, for lære kandidater og for voksne med rett til grunnskoleopplæring. Elever som får spesialundervisning skal i følge opplæringsloven (1998) ha det samme totale undervisningstimetallet som andre elever. For å kunne gi elever med særskilte behov et opplæringsbehov som gir dem mulighet for å realisere sine mål, vil det i de fleste tilfeller være nødvendig å sette inn større ressurser enn for den ordinære opplæringen.

Norsk Forbund for Utviklingshemmede Møre og Romsdal fylkeslag (NFU) oppfordret Sivilombudsmannen til å foreta en nærmere undersøkelse av tildelingen av ressurser til spesialundervisning. Bakgrunnen for undersøkelsen var at NFU var kritisk til flere forhold knyttet til spesialundervisningen i fylket. Kritikken rettet seg bl.a. mot omfanget av slik undervisning; det ble hevdet at nivået var for lavt og at kommunene tildelte ressurser etter økonomiske vurderinger i stedet for etter en behovsvurdering av den enkelte. Kritikken gikk videre på mangelfulle og standardiserte begrunnelser for vedtak og uklare vedtak. Dessuten ble det vist til manglende brukermedvirkning. NFU var også kritisk til Statens utdanningskontors rolle.

Sivilombudsmannen gjennomførte en systematisk undersøkelse angående tildeling av ressurser til spesialundervisning i grunnskolen i Molde kommune for 2000/ 2001. En foreløpig rapport datert 05.09.01 retter i hovedsak et kritisk søkelys på de formelle sidene ved det sakkyndige arbeidet. Med unntak av et par saker hadde PPT konkludert klart med at angjeldende elev hadde rett til spesialundervisning. I de fleste sakene hadde PPT kun indirekte tatt stilling til

elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, mens elevens lærevansker stort sett beskrevet på en utfyllende måte. Inntrykket var at vurderingene var snaue mht. realistiske opplæringsmål for eleven, og at angivelse av mål syntes å mangle i et flertall av sakene.

Mange kommuner klager på dårlig økonomi og kutter ned på tilbudet om spesialundervisning. Dette hadde departementet sett kunne bli en problemstilling, og skrev derfor i lovforslaget, Ot. prp. nr. 46 (1997/98), at kommunen eller fylkeskommunen ikke kan avskaffe krav om spesialundervisning med den begrunnelse at det ikke er satt av midler til dette i kommunebudsjettet. Dette vil si at den enkelte elevs individuelle rett overstyrer kommunens økonomiske valgfrihet. I ombudsmannens undersøkelse ser det ut til at økonomi og budsjettensyn legger de grunnleggende premisser for kommunens tildeling på dette området. Økonomiske rammer synes å være styrende for saksbehandlingen.

Sakkyndig vurdering

For at det skal iverksettes spesialundervisning for barn, ungdom eller voksne kreves det en sakkyndig vurdering. Før man foretar en slik vurdering må enten foreldrene, skolen eller andre kompetente instanser oppdage at det er behov for spesialpedagogisk hjelp. Dersom de aktuelle aktører mener at saken bør utredes gir skolen med foreldrenes samtykke melding til PP-tjenesten. Foreldrene kan også henvende seg direkte til PPT og be om at barnets vansker blir utredet.

Ved førstegangsmelding til PP-tjenesten må det utføres en grundig sakkyndig vurdering av eleven og av det opplæringstilbudet som gis. Ved gjentatte meldinger til PPT er det i første omgang elevens IOP og halvårsrapporten som danner grunnlaget for skolens henvendelse til PP-tjenesten (Veil. om spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring 2001 heretter kalt *veiledningshefte*). I opplæringsloven (1998) § 5-6 heter det at det er pedagogisk-psykologiske tjenesten – PP-tjenesten – som skal sørge for sakkyndig vurdering der loven krever det. PP-tjenesten er dermed satt til å være sakkyndig instans. Det betyr ikke at PP-tjenesten er den eneste sakkyndige instans. Søknaden kan bygge på uttalelser fra søkers foresatte, pedagogisk rapport fra skolen, eller andre faglige instanser, for eksempel fra fast barnevernet, sosialkontoret, habiliteringstjenesten, barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling, statlige kompetansesentre eller lignende. *"PP-tjenesten er som sakkyndig instans satt til å sammenfatte uttalelsene og lage en selvstendig begrunnelse for de løsningene den foreslår innenfor de skjønnsramaene som lov og forskrifter setter opp (Aarnes 2003 s. 11)."*

PP-tjenesten har som sakkyndig instans ansvar for å foreta en helhetlig utredning gjennom dokumentasjon i tilmeldingsskjema og den pedagogiske rapporten fra skolen. PP-tjenesten må videre vurdere om det er behov for ytterligere opplysninger for å kunne foreta en grundig utredning. Som del i dette arbeidet må PP-tjenesten benytte seg av ulike kilder og metoder, for eksempel:

- samtale med eleven/foreldrene
- utdypende opplysninger og vurderinger fra skolen
- egne undersøkelser
- rapporter og utredninger fra andre sakkyndige
- samtale med andre berørte

Samlet skal dette materialet gi PP-tjenesten mulighet til å foreta en forsvarlig utredning av de problemene som ligger til grunn for tilmeldingen (veiledningshefte 2001 s. 37). Det er elevens utbytte av ordinær undervisning som er avgjørende for om eleven har rett til spesialundervisning. En naturlig følge av dette vil derfor være at den ordinære undervisningen bør vurderes før det tas stilling til om retten til spesialundervisning foreligger. Vurderingen skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og hvilket opplæringstilbud som skal gis. I opplæringsloven (1998) § 5-3 er det listet opp en del punkter som den sakkyndige vurderingen skal omhandle og ta standpunkt til:

- Elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet.
- Lærevansker hos eleven og andre særlige forhold som er viktig for opplæringen.
- Realistiske opplæringsmål for eleven.
- Om en kan hjelpe på de vanskene som eleven har innenfor det ordinære opplæringstilbudet.
- Hvilken opplæring som kan gi et forsvarlig opplæringstilbud.

Dette betyr at PP-tjenesten ikke bare skal foreta en individorientert vurdering, men i tillegg vurdere de kontekstuelle forhold ved skolen. PP-tjenesten som opprinnelig har vært preget av individorientert vurdering, må nå i tillegg ha kunnskaper om hva et forsvarlig opplæringstilbud innebærer. At arbeidet både skal være individ –og systemrettet innebærer en

samhandlingsprosess mellom skole og PPT, der ulike faser i prosessen griper inn i hverandre. Eleven selv, foreldrene og vedtaksinstansen inngår i dette samarbeidet.

Den sakkyndige vurderingen har to hovedelementer:

- *utredning* av elevens læreforutsetninger og utbytte av det ordinære opplæringstilbudet
- *tilråding* om hva slags opplæring som vil gi eleven et forsvarlig opplæringstilbud (Veiledningshefte 2001 s. 36).

Denne utredningen må ha fokus både på den enkelte elev og på opplæringssituasjonen. Man må også her at gjennom samtale med foreldrene kan det skaffes opplysninger som kan ha betydning for hvordan opplæringen bør legges opp.

I utredningsarbeidet må elevens særlige vansker og behov som har betydning for læring kartlegges. Oppmerksomheten må rettes også mot elevens kompetanse så derfor bør både sterke og svake sider ved eleven utredes. På bakgrunn av det samlede utredningsarbeidet skal PP-tjenesten gi en tilråding om elevens behov for spesialundervisning, og om opplæringens innhold. Dette betyr ifølge Sjøvoll (1999) at analyser og vurderinger må dreies fra tradisjonell til å belyse individuelt betingede behov til i større grad å vurdere kvaliteter som angår konteksten for opplæringen foregår innenfor. Han sier videre at individrettet kartlegging og diagnostikk må suppleres med organisasjonsanalyser og forslag til realistiske opplæringstiltak.

Behovet for særskilte individuelle tilpasninger må ses i forhold til vanlige bestemmelser for opplæringens innhold. Behov for større eller mindre avvik fra læreplanverket, enten for hele faget eller deler av faget, bør angis og omtales nærmere i den individuelle læreplanen. Dersom PP-tjenesten konkluderer med at eleven ikke har behov for spesialundervisning, bør tjenesten likevel gi råd om hvordan skolen skal tilrettelegge det ordinære opplæringstilbudet til det som er best for eleven.

Klagerett

"Vedtak om spesialundervisning er enkeltvedtak etter forvaltningsloven. Den som ikke har fått tilfredsstillende svar på søknaden sin innvilget, har rett til å klage (Håndbok om IOP 2000s.40)."

Ifølge opplæringsloven (1998) § 15-2 er departementet klageinstans for saker som gjelder spesialundervisning. Departementet har i rundskriv F-23-99 delegert denne myndighet til utdanningsdirektørene. Ifølge forvaltningsloven § 33 skal underinstansen foret

undersøkelser klagen gir grunn til. Denne kan oppheve eller endre vedtaket dersom den finner klagen begrunnet. I bestemmelsens siste ledd fremgår det videre at klageinstansen skal påse at saken er så godt belyst som mulig før vedtak treffes, og den kan pålegge underinstansen å foreta nærmere undersøkelser.

”Klageadgangen gjelder både spørsmålet om en elev har rett til spesialundervisning, og spørsmålet om spesialundervisningsopplegget er adekvat ut fra situasjonen (Veiledningshefte 2001 s. 28).”

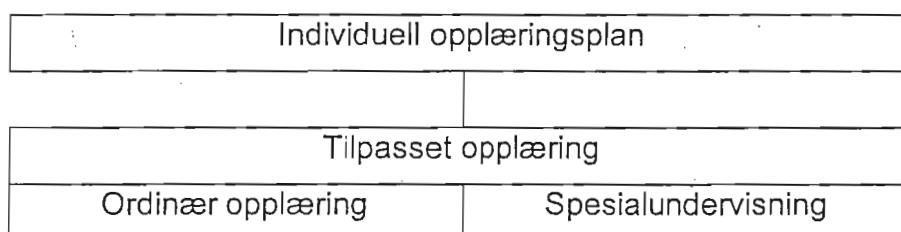
Saker som det er naturlig for foreldrene å klage på kan være der det er store forskjeller mellom det timetallet som PPT har tilrådet og det timetallet som blir fattet i enkeltvedtaket. Det kan også være andre sider ved tildeling av spesialundervisning som foreldrene er misfornøyde med. Av de totalt 43 sakene som var med i sivilombudsmannens (se s. 21) undersøkelse var 15 saker påklaget, av disse ble 8 omgjort helt eller delvis. Det var først og fremst omfanget av spesialundervisningen som ble endret og ikke selve innholdet/organiseringen.

Dersom det etter sakkyndig vurdering konkluderes med at eleven har et særskilt opplæringsbehov skal det utarbeides en individuell opplæringsplan. Utgangspunktet for å starte arbeidet med å utvikle individuelle opplæringsplaner er ifølge opplæringsloven (1998) og utdanningspolitiske utredninger, er at en elev har fått rett til spesialundervisning.

Individuelle opplæringsplaner

Individuelle opplæringsplaner (IOP) er ment som et redskap som kan brukes for å sikre at elever med særskilte behov får en tilpasset opplæring. Det vil si en opplæring som er i samsvar med elevens evner og forutsetninger. Utvikling av IOP vil være et viktig grunnlag for at eleven skal få oppfylt sine rettigheter, og at det dermed utvikles en skole for alle. Forholdet mellom IOP og tilpasset opplæring blir fremstilt i Nordahl og Overland (1997, s 31) på følgende måte:

Fig 2:



Verken grunnskoleloven av 1969 eller M87 inneholder eksplisitte krav om utarbeiding av IOP. I St.meld. nr. 29 (1994-1995) sies det om sakkyndig vurdering: *"vurderingen vil dermed utgjøre grunnlag for skolens videre utforming av planer og opplegg"*. M87 taler altså ikke direkte om individuelle opplæringsplaner. Det sies likevel i planen at arbeidsplaner – også individuelle – kan være aktuelle:

Det kan også være aktuelt å ta i bruk skriftlige arbeidsplaner for elevene, samlet for hele klassen, for grupper eller for enkeltelever. Slike arbeidsplaner kan gjelde for kortere eller lengre perioder, for eksempel plan for en dag, en uke eller mer. Planene gir muligheter for å tilpasse undervisningen til ulike behov i elevgruppen (s.54).

I M 87 heter det videre: *"Klassestyreren har også ansvar for å planlegge og følge opp arbeidet med elever som har særlige opplæringsbehov (s 63)."*

Selv om individuelle opplæringsplaner ikke har vært hjemlet i lovverket, har det i dokumenter tilknyttet skoleverket blitt påpekt betydningen av å arbeide med individuelle opplæringsplaner (Nordahl/ Overland 1997).

I forarbeidet til opplæringsloven (1998), det såkalte Smith-utvalget (NOU 1995: 18) kom forslag om at det skulle stilles krav om utarbeidelse av IOP i spesialundervisningen. I lovforslaget innebar krav om IOP der enkeltelevers opplæring avviker fra bestemmelser i forskrifter og læreplaner. Slike planer vil etter utvalgets oppfatning være en forutsetning for å gi elever med særskilte behov en likeverdig opplæring (Nordahl/ Overland 1997).

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet støtter Smith-utvalgets forslag, men går inn for at kravet om IOP skal gjelde for alle elever som mottar spesialundervisning etter enkeltvedtak. Selv om begrepet individuelle opplæringsplaner hadde vært i bruk en tid, var det først i St.meld. nr. 54, (1989-1990) at det ble lovfestet.

IOP skal bygge på den generelle delen av læreplanene og fagplanene så langt det er mulig. Planen skal videre ta utgangspunkt i den enkelte elevs læreforutsetninger, behov og valg. Den individuelle opplæringsplanen skal videre omfatte både mål og innhold i opplæring

hvordan denne opplæringen skal drives både i forhold til organisering og arbeidsmåter (Ot. prp. nr. 36 1996-97 s. 181).

I lovens forstand skal tilpasset opplæring gjelde for alle elever. For noen elever må det særskilt tilrettelegging i form av spesialundervisning til for å sikre retten til tilpasset opplæring. Ut fra grunnleggende prinsipper for arbeidet med IOP og analysen av tilpasset opplæring i en inkluderende skole er det utviklet en definisjon om hvilke krav som kan stilles til en slik plan:

En individuell opplæringsplan skal formidle vesentlige trekk og prinsipper ved den enkeltes behov og læreforutsetninger og skal med utgangspunkt i nasjonale mål og bestemmelser inneha en konkret anvisning til opplæring som skal omfatte den totale opplærings situasjonen slik at opplæringsplanen er åpen for kritisk granskning av andre og mulig å gjennomføre i praksis (Nordahl/ Overland 1997 s. 73).

Hensikten med IOP

Hensikten med en individuell opplæringsplan er at den skal bidra til å sikre elever som mottar spesialundervisning et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud. Planene skal utarbeides av skolen på bakgrunn av sakkyndig vurdering. Som regel er det klassestyrer som har hovedansvaret, men andre lærere/ spesialpedagoger som underviser eleven bør være med i samarbeidet om å utforme planene. Selv om det er skolen som har ansvaret for arbeidet med IOP, kan også andre aktører være med i prosessen. Eleven selv eller foreldrene som har god kunnskap om eleven kan være gode bidragsytere.

I det praktiske arbeidet med IOP må en forene hensyn både til elevens forutsetninger og til felles mål for opplæringen. En spesiell utfordring er det å skulle samordne IOP med klassens plan. Ifølge Nordahl/ Overland (1997) er spørsmål knyttet til utvikling av IOP først og fremst et praktisk problem som krever en løsning. I tilpasset opplæring for enkeltelever kan man ikke finne universelle svar, men utvikle praktiske løsninger som er tilpasset hver enkelt elev.

Av opplæringsloven (1998) fremgår det at retningslinjene i læreplanverket også gjelder for spesialundervisning, men bare "så langt dei passar" (§ 5-5). Opplæringsloven åpner altså for avvik fra det felles innholdet i opplæringen for elever med spesialundervisning. Hvor omfattende unntaket fra planverket skal være må vurderes i hvert enkelt tilfelle. Dette må tilpasses i forhold til den enkelte elevs forutsetninger. Det fremkommer i St.meld. nr. 29 (1994-

1995) at slike planer også kan utarbeides for andre enn de som får spesialundervisning. Spesielle hensyn tilsier det.

For å forstå de individuelle opplæringsplanenes funksjon er det naturlig å plassere dem i et større sammenheng ved å relatere dem til de andre plannivåene. Læreplanverket for de åttio årige grunnskolen gjelder både for ordinær undervisning og for spesialundervisning, og det underforstått at alle skal få opplæring ut fra egne evner og forutsetninger.

Dette innebærer at innholdet i elevens IOP må sees i sammenheng med læreplanverket for grunnskolen. Elever med særskilte behov kan slik sett få en opplæring i skolen som både er basert på individuelle læreforutsetninger og på felles mål for opplæringen. Individuelle læreplanarbeid vil blant annet dreie seg om tilpasning mellom IOP, de nasjonale læreplanene og for øvrig til planer for skolen og den enkelte klasse/ gruppe.

L97 uttaler også at det skal foregå lokalt arbeid med læreplaner på den enkelte skole, og samarbeid mellom flere skoler. Lokale læreplaner skal danne grunnlaget for planer på skole- og elevnivå, og i følge L97 er det lærerne som skal planlegge undervisningen på klassenivå og individnivå.

I en undersøkelse fra Telemark fylke viser det seg at ca. 80% av skolene utarbeider arbeidsplaner for klassen (Nilsen, nr. 2, 1997). Videre utarbeider ca. halvparten av skolene sine undersøkelse planer for alle klassene. En av forutsetningene for å kunne legge til rette for inkludering i klassens arbeid og det sosiale fellesskapet er nettopp en samordning mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. Dette fremhever hvor viktig det er at det utarbeides planer på klassenivå.

Avveiningen mellom når eleven må ha en individuelt tilpasset undervisning og når eleven kan følge klassens plan er ikke alene avhengig av elevens forutsetninger for å følge den ordinære undervisning. Den vil også i stor grad være avhengig av den ordinære undervisningens kvalitet. Samordningen mellom klassens plan og IOP er viktig for å kunne ivareta elevens opplæringsbehov.

Nordahl og Overland (1997) påpeker betydningen av at klassens planarbeid også må relateres til de individuelle opplæringsplanene og at klassen i noen situasjoner bør velge lærestoffet ut fra enkeltelevers behov. *"Dette kan være en forutsetning for at elever med særskilte behov kan delta i et fellesskap sammen med andre elever. Hvis denne type samordning mellom klasseplan og den individuelle opplæringsplan ikke foretas, vil det lett utvikles segregeringspro-*

i skolen (Nordahl / Overland 1997, s. 44).” Bengt Persson (2001) sier at de tiltak som settes i verk i forhold til elevens problem, som oftest vil stoppe på individnivå. ”Speciallärare ger sällan uttryck för att åtgärdsprogrammen innehåller förslag på förändringar i klassen eller skolan (Persson 2001s.89).”

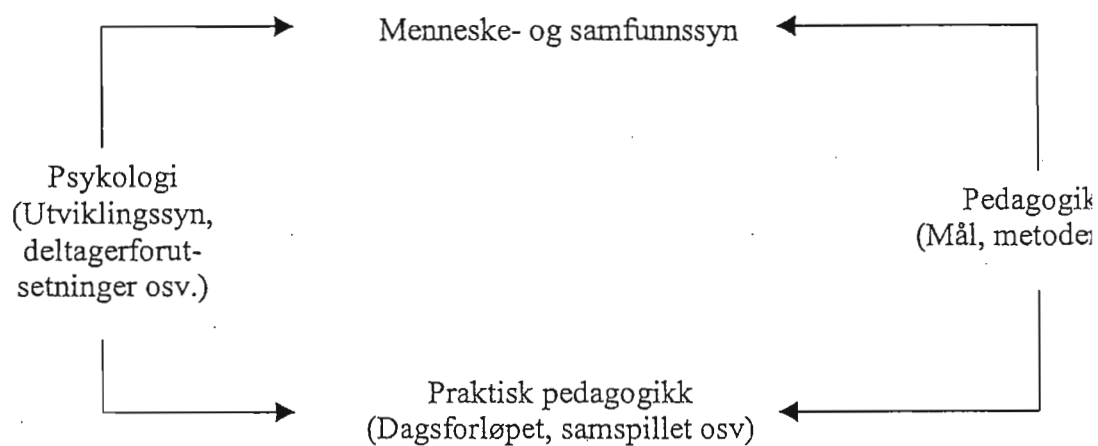
Pedagogisk kartlegging

En viktig begrunnelse for en individuell læreplan er å kunne tilpasse opplæringen til de spesielle læreforutsetningene og erfaringene elever med særskilte behov til enhver tid har. Om man i opplæringen skal være i stand til å ta hensyn til den enkelte elevs evner og forutsetninger krever dette en pedagogisk kartlegging. En tilpasset opplæring er avhengig av god kjennskap til den enkelte elev. I en IOP er det behov for en kartlegging som gir informasjon om elevens læreforutsetninger. Her vil det være særlig viktig å kartlegge elevens sterke sider isteden for bare de svake. *”Å ta utgangspunkt ikke bare i elevens vansker, men også i elevens sterke sider, kan fremme lærelyst hos eleven og bidra til å bryte en ond sirkel knyttet til manglende læring og nederlag”* (Veiledningshefte 2001 s. 47). I kartleggingsarbeidet kan lærere samarbeide med den pedagogisk-psykologiske tjenesten eller andre faginstanser. Også i dette arbeidet fremheves samarbeidet mellom skole og hjem. *”Lærere må alltid samarbeide med foreldre og eleven* (Nordahl og Overland 1997 s. 108).”

Pedagogisk kartlegging har til hensikt å være et supplement til tradisjonell diagnostisering, testing og andre opplysninger om eleven, som skal ligge til grunn for utvikling av individuell opplæringsplan.

Å trekke pedagogiske konsekvenser ut fra en medisinsk diagnose er ikke tilstrekkelig, selv om diagnosen kan si oss noe om elevens særskilte problem. For å kunne utforme en IOP trenger vi en mer detaljert beskrivelse av elevens atferd i ulike situasjoner. Dette innebærer at vi trenger en pedagogisk kartlegging av elevens ressurser. (Som et eksempel har jeg lagt ved malen for pedagogisk kartlegging som blir brukt ved min arbeidsplass, vedlegg nr. 5). Når vi skal prøve å beskrive mennesker og de forutsetningene de har for læring, må vi ta i bruk forskjellige teorier, modeller og begreper. De begrepene vi tar i bruk vil til enhver tid preges av våre holdninger og vårt menneskesyn. Både psykologien og pedagogikken bygger i utgangspunktet på et bestemt syn eller forståelse av hva menneske er. Det er vanlig å se mennesket i sammenheng med miljøet og samfunnet. Innen det spesialpedagogiske feltet vil pedagogikken og psykologien til sammen utgjøre en virksomhet som kan beskrives med følgende modell:

Fig 3:



(Jerlang 1989 i Nordahl og Overland 1997, s 85)

Ifølge Nordahl/Overland er fremgangsmåten i pedagogisk kartlegging basert på en oppfatning som ligger nært opp til en dialektisk-idealistisk forståelse av mennesket. I det dialektiske begrepet ligger det en oppfatning av at mennesket er i vekselvirkning med sine omgivelser. Mennesket påvirkes av sine omgivelser og forandres av dem, samtidig som mennesket påvirker sine omgivelser, som derved forandres. Dette samspillet utgjør til sammen den dialektiske prosessen. Det er dette samspillet som fører til utvikling, og det kan betraktes som en økologisk forståelse av menneskets utvikling.

Som figuren viser til fokuserer pedagogisk kartlegging på elevens læreforutsetninger og problemer som er relatert til opplærings situasjonen. Den tar sikte på å si noe om begge områdene slik at det blir en sammenheng mellom kartlegging og pedagogiske konsekvenser. Den pedagogiske kartleggingen gir en oppfatning av elevens læreforutsetninger og videre mulighet til å definere og forstå elevens aktuelle problemer. Hensikten med en pedagogisk kartlegging ut fra en dialektisk forståelse er å bidra til at samspillet mellom individ og omgivelsene danner gode forutsetninger for læring og utvikling.

Utforming og innhold av IOP

Som det fremgår av opplæringsloven (1998) § 5-5 skal en individuell opplæringsplan inneholde følgende:

- mål for opplæringen
- innholdet i opplæringen
- hvordan opplæringen skal drives

Den sakkyndige rapporten skal angi realistiske opplæringsmål for eleven og hvilken opplæring som gir et forsvarlig opplæringstilbud. Med dette som utgangspunkt skal skolen utarbeide IOP.

Mål og innhold må relateres til de fag og områder der eleven mottar spesialundervisning.

Mål i IOP må vise både til langsiktige og kortsiktige perioder.

- Langsiktige mål: For eksempel innenfor et hovedtrinn.
- Kortsiktige mål: Vanligvis innenfor et skoleår, eller kortere tidsrom.

Hva den enkelte IOP skal inneholde og hvor omfattende den skal være må avgjøres etter faglig vurdering i hvert enkelt tilfelle. Den dialektiske forståelsen av samspillet mellom individet og samfunnet er et viktig grunnlag for utvelgelse av målsettinger for en individuelt tilpasset opplæring. Dette er en måte å sikre at målsettingene for opplæringen er i samsvar med både samfunnets overordnede mål og individets forutsetninger og behov. Ut i fra dette må skolen både bidra til elevens personlige utvikling og samtidig formidle de grunnleggende verdier i samfunnet.

Egen erfaring tilsier at utvelgelse av konkrete mål for opplæringen er en stor utfordring. Det er viktig at det under planlegging av opplæringen utarbeides målsettinger som samsvarer med elevens forutsetninger. En teori som kan være til hjelp her er Vygotskys begrep, *den nærmeste utviklingszone*. Han ser denne som avstanden mellom barnets utvikling i dag og dit utviklingen "i neste øyeblikk" er innen rekkevidde. Det barnet mestrer i dag sammen med en voksen, kan det i neste runde greie selvstendig. Vygotsky tilla samhandlingen med mer kompetente personer stor betydning, og han definerte den nærmeste utviklingssonen slik:

"It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers" (Vygotsky 1978, i Bråten 1998 s. 125).

Det finnes ingen faste oppsatte maler for IOP, men det eksisterer flere lokalt utarbeidede n Sjøvoll (1999) hevder det er liten tvil om at skolens personale mener at de ikke er kvalifis å utarbeide slike planer på fritt grunnlag. *"En disposisjon eller mal fremheves som nødvendig hjelpemiddel av til sammen 75,6 av informantene(Sjøvoll 1999s.127)"*

I den kommunen jeg skal gjøre min undersøkelse er det ifølge skolesjefen utarbeidet en men det er opp til hver enkelt skole å følge den. Det forutsettes selvsagt at IOP utfø innenfor rammen av opplæringsloven (1998). Her må det også angis i hvor stor grad eleven undervisning i enetimer, grupper eller andre undervisningsformer. Det bør også konkret hvilke undervisningsformer som i størst mulig grad bidrar til inkludering.

Det bør også beskrives hvor mye tid som skal brukes, personressurser, læremidler osv.

IOP bør utformes slik at de blir praktiske hjelpemidler i arbeidet med å gi eleven et tilrettelagt opplæringstilbud og erfaringene viser at en god opplæringsplan:

- har en enkel form
- er lett å forstå
- har en relativt lite arbeidskrevende utfylling
- har en logisk oppbygging
- viser helhet og sammenheng i elevens opplæringstilbud
- gir godt grunnlag for å evaluere opplæringen (veiledningshefte s. 49).

I henhold til forarbeidet til opplæringsloven må IOP relateres både til felles læreplaner individuelle forutsetninger. Denne tosidige relateringen er en krevende utfordring i bidra en opplæring som både skal være inkluderende og differensiert.

Det utarbeides individuelle opplæringsplaner for de aller fleste elever som spesialundervisning etter enkeltvedtak. I Nilsens materiale (1997) hadde om lag 95 elevene slik plan. Samlet sett utarbeides det IOP for vel 6% av det totale antall ele grunnskolen.

Halvårsrapport

Opplæringsloven (1998) § 5-5 bestemmer at det hvert halvår skal utarbeides en sk oversikt over den opplæringen eleven har fått, samt en vurdering av elevens utvi Halvårsrapporter skal utarbeides av klassestyrer og andre lærere som underviser eleven. S skal primært også samarbeide med eleven og foreldre i dette arbeidet. Ifølge Norda

Overland (1997) er det ønskelig at også PP-tjenesten er med på denne evalueringen og at tjenesten kan veilede lærere i arbeidet når det er nødvendig. I mange kommuner er det utarbeidet egne maler også for halvårsrapporter, malene er til dels bygget opp slik at de er koordinert med IOP. En skal f.eks. ta utgangspunkt i hovedmål og delmål som er formulert i IOP, og beskrive i hvilken grad man har oppnådd målene som er formulert i IOP.

Halvårsrapporten skal gi en oversikt over den undervisning eleven har fått siste halvår, og i særlig grad beskrive spesialundervisningens omfang, innhold og vurdering. Den skal også belyse elevens faglige, personlige og sosiale utvikling, samt vurdere eleven ut fra egne forutsetninger og de mål som er satt for perioden.

Ifølge Nilsen (1997 b) kan halvårsvurderingen ofte føre til justering eller endring i planleggingen, dersom en finner at det er behov for det. Disse justeringene behøver likevel ikke å føre til noen endringer i selve IOP-dokumentet, men kan tas i forbindelse med halvårsrapporten.

Sjøvoll (1999) hevder i sin doktorgradsavhandling at IOP etter en tiårsperiode begynner å bli innarbeidet i skolens rutiner, og blir betraktet som et viktig hjelpemiddel for å styrke opplæringen av elever med særskilte opplæringsbehov.

Bruken av individuelle opplæringsplaner er ikke et særnorsk fenomen, også andre land som det er naturlig å sammenligne oss med har tilsvarende planer. Ifølge Sjøvoll (1999) finnes det tilsvarende ordninger også i Sverige, USA, Danmark, Italia og Canada. I USA har utviklingen av "Individualized Education Programs" (IEP) i flere år vært pålagt skolemyndighetene for alle elever som har behov for spesielt tilrettelagt opplæring. I Sverige brukes begrepet "åtgärdsprogram" for å beskrive den dokumentasjon og planlegging som blir gjort i forhold til elever som trenger særskilt tilrettelegging. I 1995 kom kravet om åtgärdsprogram inn i svensk skolelovgivning. Ifølge Persson (2001) opprettet åtgärdsprogram i samråd med eleven og elevens foreldre.

Elev og foreldre som aktører

Som tidligere påpekt er det skolen som har hovedansvaret for å utarbeide individuelle opplæringsplaner, men andre aktører og instanser kan også komme inn som viktige bidragsytere i elevens opplæringssituasjon. PP-tjenesten leverer ikke selv bidrag til plandokumentet, men kan i følge Sjøvoll (1999) i noen tilfeller kommentere planforslag og gi

konsultativ hjelp når planene utarbeides. Da denne oppgaven omhandler foreldremedvirkning begrenser jeg meg til å beskrive elevens og foreldrenes roller i dette samarbeidet.

Elevens rolle

Elevmedvirkning i grunnskolen er fastsatt i opplæringsloven (1998) kapittel 11. Bestemmelsene gir elevene rett til å uttale seg, men ingen rett til å ta beslutning. Opplæringsloven peker også på at kjennskap til og forståelse for de demokratiske ideene er en del av opplæringens formål.

L97 ser på oppdragelse til demokrati som en viktig oppgave for grunnskolen, der elevmedvirkning er tema med egne læreplaner for klasseråds- og elevrådsarbeid.

"I skolens daglige virksomhet betyr medvirkning å gi elevene mulighet til å delta i ulike ved tilrettelegging av opplæringen" (St.meld. nr. 30, 2003-2004 s. 54).

En av de grunnleggende forutsetningene for å lykkes i arbeidet med individuelle opplæringsplaner er at alle deltakere i prosessen får uttale seg. Det må understrekes at eleven ikke er likestilt overfor foreldrene eller skolen. I hvor stor grad eleven selv skal delta avhenger av faktorer som alder og utviklingsnivå. Fra og med det året eleven fyller seks år skal eleven selv skrive under på sin egen IOP. Ofte vil eleven og foreldrene ha sammenfallende interesser. En samtale med eleven i kartleggingsfasen kan klargjøre ønsker, behov og interesser, og om eleven har noen tanker om hva en bør legge vekt på. I noen tilfeller kan man da forsøke å trekke eleven inn ved å drøfte et utkast til plan eller gjennomgå den ferdige IOP med eleven. På denne måten kan eleven også få bedre innsikt og forståelse for behovene for spesialundervisning og IOP. Omfanget av elevmedvirkning er også her avhengig av alderen og utviklingen. I sin doktorgradsavhandling spurte Sjøvoll (1999) sine informanter som besto av lærere om bruksområder for IOP. 78% svarte at de brukte planene i samtaler med elevene. Han sier også at når eleven trekkes med i planarbeidet, spesielt evalueringsmøtene, så kan det til å motivere dem for læring og fremmer deres motivasjon for læringsarbeidet.

Thomas Nordahl (2002) har i flere undersøkelser kartlagt både elevens, lærerens og foreldrens erfaringer og oppfatninger av skolen og den opplæringen som foregår der. Resultatene fra undersøkelsene er at lærere og elever har ulike oppfatninger av hva de mener er viktig i skolen.

Skal elevenes stemme, oppfatninger, erfaringer og handlinger i skolen forstås, bør de i utgangspunktet betraktes som aktører i egne liv. Barn og unge er handlende og villende individer som ønsker å skape mening i sin tilværelse. Deres oppfatninger og handlinger må forstås i lys av dette. Elevenes oppfatninger av det som foregår i skolen, er subjektive og dannet på grunnlag av deres egne tidligere erfaringer (Nordahl 2002 s. 13).

Ifølge Nilsen (1997 b) synes elevens direkte rolle i planleggingsprosessen mer perifer og uavklart. Noen lærere forsøker å la eleven være med i prosessen, mens andre har lagt opp til samtaler med eleven i kartleggingsfasen, det gjelder særlig når eleven er ny. Noen lærere forteller at de mer direkte forsøker å trekke eleven ved å drøfte et utkast til plan med elevene, eller at de gjennomgår den ferdige IOP med elevene. På denne måten hevder Nilsen at elevene kan få en bedre forståelse av hvorfor de får den spesialundervisningen de får, selv om lærerne ikke alltid føler at de lykkes.

Foreldrenes rolle

Foreldrene er de som har hovedansvaret for barnet og som har en særlig kunnskap om barnets muligheter, interesser, behov, sterke og svake sider. For at læreren skal kunne legge tilrette et best mulig læringsmiljø for den enkelte elev er godt foreldresamarbeid en forutsetning. Utviklingen av et godt og inkluderende læringsmiljø forutsetter god kommunikasjon med skolens samarbeidspartnere, blant andre foreldrene.

L97 understreker også dette synet:

For elever med særskilte opplæringsbehov er samarbeid med foreldre spesielt viktig for å finne fram til det som samla sett er det beste opplæringstilbudet, og for å få ei felles forståing av kva ein kan vente av elevane når det gjeld innsats og utvikling (L97 s. 58).

Det er ofte klassestyreren som oppdager at en elev har behov for spesialpedagogisk hjelp. I tillegg til å diskutere dette med andre lærere som underviser eleven, eventuelt skolens spesialpedagogiske team, vil det også være naturlig å drøfte situasjonen med foreldrene. Dette vil være med på å danne et bilde både av elevens totale situasjon og behov, samt forhold som virker inn på elevens trivsel og utvikling. Dersom skolen ikke kan hjelpe eleven gjennom tilrettelegging av det ordinære opplæringstilbudet, og skolen ønsker å få vurdert behovet for

spesialundervisning, må det foretas en formell tilmelding til PP-tjenesten. Foreldrene kan selv ta direkte kontakt med PPT for å be om hjelp til sitt barn. Gjennom denne prosesse det også være en åpen og god dialog mellom skolen, PPT og eleven / foreldrene.

I arbeidet med den sakkyndige rapporten skal PPT benytte seg av ulike kilder for å foreta enhelhetlig vurdering. Samtaler med eleven/ foreldrene bør blant annet bygge på syn på hvordan opplæringen bør legges opp.

Spesialundervisning er en rettighet som blant annet innebærer at det gjøres unntak fra bestemmelser om innholdet av opplæringen (opplæringsloven 1998, §5-5). Foreldrene sitt samtykke til at slike tiltak settes i verk, og det er derfor viktig at de blir informert om unntaket består i . Samarbeidsrelasjoner til foreldrene er av særlig stor betydning i arbeidet med individuelle opplæringsplaner og fremheves også i opplæringsloven: *"Tilboet av spesialundervisning skal så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldrene, og det skal leggjast stor vekt på deira syn (§ 5-4 s. 71)."* Blant lærerne som var Sjøvolls undersøkelse (1999) viste det seg at 63,4% svarte at de brukte IOP som informasjon til foreldre/ foresatte.

For å lykkes i arbeidet med IOP gjennom et konstruktivt samarbeid må det utvikles et samarbeidsklima som kjennetegnes av åpenhet, gjensidig respekt og håndhevet taushetsplikter. Den kunnskapen som foreldrene har om barnet er viktig å bygge på når planene utarbeides og bør komme frem gjennom alle stadier i prosessen. Det er også viktig at kontinuiteten opprettholdes gjennom regelmessige halvårige samtaler. Et minimumskrav for foreldredeltagelse er at de får planene til orientering og gjennomsyn og at de skal undertegne dem.

Ifølge Nilsen (1997 b) ser samarbeidet med foreldrene til å variere nokså mye fra flere sider ved planene og tiltakene diskuteres, til at skolen lager planene alene, foreldrene bare kommer inn etter at planene er laget. De får planene til orientering og gjennomsyn, og skal undertegne dem.

I Stortingsmelding nr. 30, *kultur for læring* (2003-2004), sies det at det er en rekke årsaker til at skolen ikke har lyktes med å gi et godt læringsutbytte til alle elevene.

Det er også blitt hevdet at for mye av ansvaret for læringen skyves fra skolen og over på hjemmene. Dette bidrar til ulikhet i norsk skole, fordi

ulike grupper av foresatte har svært forskjellige forutsetninger for å ta dette ansvaret og gjennomføre de oppgavene de mer eller mindre eksplisitt blir tildelt. En bedre avklaring av ansvarsdelingen mellom hjemmet og skolen kan bidra til et bedre samarbeid. Når samarbeidet mellom hjem og skole fungerer godt, er dette et viktig bidrag til å støtte opp om den læringsprosessen som skal foregå i skolen (St.meld. nr. 30, 2003-2004, s. 15).

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) viser også til flere studier og rapporter som peker i retning av at de foresattes bakgrunn har betydning for elevenes prestasjoner i skolen. Forskningen viser samtidig at foreldremedvirkningen i skolen er av varierende kvalitet (Nordahl og Skilbrei 2002, i St.meld. nr. 30, 2003-2004). Videre fremheves det at de foresatte i liten grad deltar i drøftinger angående skolens arbeid, og at de har liten reell medbestemmelse og er usikre på hvilke forventninger skolen har til dem.

Kap. 4

Foreldremedvirkning og samarbeid.

Den historiske utviklingen

Foreldreretten har i norsk lovgivning lange tradisjoner og har stått sterkt siden innføringen av allmueskoleloven i 1848. Ved skolelovene av 1889 var det overordnede prinsippet at skolen skulle være demokratisk og styres av, ved og for folket. Foreldresamarbeid og foreldremedvirkning fremheves ved innføringen av grunnskoleloven av 1969 der det mellom annet ble lagt vekt på tiltak for å bedre samarbeidet mellom hjem og skole, og på å gi foreldrene større innflytelse i skolen. Med dette ble grunnlaget for samarbeidet lagt og det ble skapt rom for at foreldrene skulle få større innvirkning på skolen.

Ved innføring av grunnskoleloven ble også den formaliserte delen av samarbeidet utarbeidet. Det skal opprettes et foreldreråd ved hver skole, der alle foreldre med barn i skolen er medlemmer. Foreldrerådet skal videre velge et eget arbeidsutvalg – FAU – og i tillegg bør hver klasse velge sin klassekontakt med vara. På hver skole skal det også være et samarbeidsutvalg med representanter fra skole, elever, foreldreråd og en oppnevnt representant fra kommunen. Med dette fikk foreldrene som gruppe rent formelt større innflytelse i skolen. En omfattende demokratiseringsprosess i samfunnet generelt ga økte rettigheter til enkeltindivider, dette fikk betydning både for barna og foreldrene. I mønsterplanen av 1987 videreføres samarbeidet til også å gjelde samarbeid om den enkelte elev, den enkelte klasse, om skolen og om oppvekstmiljøet.

Barns medbestemmelsesrett og rettigheter er også formelt ivaretatt gjennom lovverket (Lov om barn og foreldre 1981 og FNs barnekonvensjon 1989). FNs barnekonvensjon som i Norge ble ratifisert i 1991 fastslår at et barn er å betrakte som et selvstendig individ som i utgangspunktet skal ha de samme rettigheter som voksne, men at disse rettighetene gradvis erverves med barnets alder og modning (artikkel 12).

"Barns rettigheter og medbestemmelse ivaretas i første rekke ved at den voksne virkelig forstår verdien av å inkludere barnet i demokratiske prosesser som omfatter planlegging og beslutning i familie- og skoleliv (Glaser Holthe 2000 s. 80)."

I L97 understrekes ytterligere at skolen skal tilrettelegge for økt foreldreinnflytelse og elevmedbestemmelse. I den generelle delen av Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen er skolen pålagt et ansvar når det gjelder å utvikle et samarbeid med foreldrene. Samarbeidet baseres på likeverd og gjensidighet heter det videre i den nasjonale læreplanen. I læreplanverket skal foreldrene inviteres til å ta del i den pedagogiske og sosiale virksomheten på skolen, og skolen skal bistå foreldrene i barnas utvikling.

Den opplæringen barnet mottar på skolen, skal være i tråd med de løfter og rettigheter som loven setter for opplæring. Læreplanverkets (L97) understrekning av begreper brukertilpassning, medbestemmelse, demokrati og tilpasset opplæring må bevisstgjøres i samarbeidet mellom hjem og skole.

Ifølge Glaser Holthe (2000) er det opp til skolens ledelse og lærere å legge de mer praktiske forhold til rette for økt foreldreinnflytelse og engasjement i foreldregruppen, samtidig som foreldrene har et selvstendig ansvar for å følge opp og påse at den opplæringen barnet mottar er i tråd med barnets evner og forutsetninger.

I forbindelse med spesialundervisning er rådgiving fra PPT og samarbeid mellom hjem og skole understreket i grunnskoleloven. Ettersom foreldrene er de som kjenner barnet best, er de også sannsynligvis de som først registrerer om det er noe ved barnets opplæring som fungerer tilfredsstillende. Et godt samarbeidsklima er viktig for å ha en felles forståelse angående elevens opplærings situasjon. Et åpent og tillitsfullt samarbeid må ligge til grunn for at skolen kan oppnå en slik felles forståelse.

I opplæringsloven (1998), kapittel 11, er det bestemmelser om organisering og foreldremedvirkning gjennom foreldreråd og samarbeidsutvalg lokalt, samt Foreldreutvalget for Grunnskolen (FUG) nasjonalt. I den nasjonale læreplanen uttrykkes det at skolen og foreldrene har et ansvar for å engasjere foreldrene og at de skal stimuleres til å ta del i virksomheten innen både det pedagogiske, sosiale og administrative plan i skolen.

Foreldrene har fått en mer sentral og avklart rolle i forhold til skolen. De er ansvarlige for barnets oppdragelse og sosialisering som legger grunnlaget for barnets mentale, sosiale og kognitive utvikling, som videre skal ligge til grunn for samarbeidet mellom hjem og skole.

Forskning gjengitt i Stortingsmelding nr. 14 (1997/98) *Om foreldremedvirkning i grunnskolen* dokumenterer at å legge vekt på foreldresamarbeid gir generelt stor gevinst, elevene får

positive holdninger til skolen, leseferdigheten øker, og kvaliteten på hjemmearbeidet styrkes. I tillegg lærer foreldrene mer om hvordan skolen fungerer, og de støtter barna sine bedre.

St.meld. nr. 14 (1997-1998) understreker også at foreldrene og skolen møtes med ulike utgangspunkt og forutsetninger. Læreren som den profesjonelle pedagogen og foreldrene er de som kjenner barnet best. Det er i dette møtet, med ulike utgangspunkt og ulikt ståsted, at foreldre og skole skal samarbeide til det beste for eleven.

Til tross for at barneloven og grunnskoleloven understreker foreldrenes hovedansvar for både barnets oppdragelse og opplæring, hevder Gaser Holthe (2000) at det er en gjennomgripende oppfatning blant foreldre og skolefolk at skolens ansvarsområde fremdeles er opplæring og foreldrenes er oppdragelse. Likevel er det en gruppe foreldre som ønsker innflytelse på skolens innhold og arbeidsmåter, slik det fra politisk hold er ytret ønske om i St.meld. nr. 14 (1997-1998).

For foreldrene er et godt samarbeid med skolen viktig, fordi de da vil få større innsikt i barnas skolehverdag og av det opplæringstilbudet som blir gitt. På den måten kan de også støtte barna og få et mer positivt syn på skolen og lærerne. *"Skolen har i dag å gjøre med en ressurssterk og høyt utdannet foreldregruppe som skulle ha de beste forutsetninger gjennom lovverk og rettigheter til å øve innflytelse på skolens virksomhet (Glaser Holthe 2002 s. 29)."* Lærerens holdning og vilje til å inkludere foreldrene i det pedagogiske arbeidet har selvsagt avgjørende betydning.

St.meld. nr. 30 (2003-2004) fremhever også foreldrenes rolle som gode medspillere for skolen. Høringsinstanser fremhever blant annet at lærernes kompetanse når det gjelder samarbeidet mellom hjem og skole bør bedres. Det ble også pekt på at elever med funksjonshemninger og andre problemer kan ha spesielle utfordringer i forhold til skolen. *"Det kan skape problematiske relasjoner mellom hjem og skole, og i disse situasjonene er lærernes kompetanse av særlig betydning"* (St.meld. nr. 30, 2003-2004, s. 108).

Departementet mener at det er behov for en nærmere rolle- og ansvarsavklaring mellom hjem og skole, og i meldingen blir ansvarsfordelingen skissert.

Departementet mener at hjemmets roller er:

- De foresatte har oppdrageransvaret og skal sørge for at barna kan oppfylle sin plikt til opplæring etter evne og forutsetninger.
- De foresatte har ansvar for daglig omsorg.

- De foresatte har ansvar for at barna møter forberedt på skolen, med mat og påkledning.
- De foresatte skal se til at barna gjør sine lekser, men skolen kan ikke forutsette foresatte har kompetanse til å gi barna faglig hjelp.
- De foresatte skal holde seg informert om sine barns skolesituasjon.
- De foresatte har best kjennskap til sine barn og bør derfor gi skolen del i denne skolen skal kunne ivareta elevenes rett til tilpasset opplæring.
- De foresatte skal være kjent med skolens regelverk og bidra til at barna respekt dette .

Departementet mener at skolens rolle er :

- Skolen har det faglige ansvaret for opplæringen, og lærerne har den faglige pedagogiske kompetansen.
- Skolen skal klargjøre skolens mål, innhold og arbeidsformer og hvilke rettigheter plikter elever og foresatte har.
- Skolen skal dokumentere og informere de foresatte om elevens læring og utvikling.
- Skolen skal bidra til utvikling av elevenes sosiale ferdigheter og skape et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring.
- Skolen skal støtte foresatte i deres oppdragelse av barna.
- Skolen har ansvar for å legge til rette for et godt samarbeid med hjemmene.
- Skolen skal lytte til de foresatte og samarbeide med dem i skolens utvikling av innsats og virksomhet.
- Lærere skal være informert om den enkelte elevs situasjon og jevnlig informere foresatte om elevens skolesituasjon, trivsel og læringsutvikling (St. melding nr. 1 2003-04 s. 108).

Som vi ser har foreldrene fått en gradvis sterkere rolle som samarbeidspartnere i forhold til skolen. Flere forskningsrapporter har tatt for seg dette samarbeidet. Det neste kapitlet handler om hva dette samarbeidet reelt består i, og hva forskningen sier om foreldremedvirkning i grunnskolen.

Spesialundervisning og foreldremedvirkning

Opplæringsloven (1998) vektlegger at foreldres syn, medvirkning og samtykke skal være sentralt i vurdering av elevens behov for tilrettelagt opplæring. I forbindelse med vedtak om spesialundervisning er der en egen paragraf i loven som stiller krav til skole og PPT om å ta foreldrene med i ulike faser av prosessen. Det blir blant annet vist til § 19 i forvaltningsloven der det står at elev eller foreldre har rett til å gjøre seg kjent med innholdet i den sakkyndige vurderingen før det blir fattet vedtak. Dette krever at det legges opp til en praksis der det dokumenteres at elev eller foreldre får innsyn og tid til å uttale seg før det blir fattet vedtak. *"Tilbod om spesialundervisning skal så langt råd er, formast ut i samarbeid med eleven og foreldra til eleven, og det skal leggjast stor vekt på deira syn (opplæringsloven 1998, s. 71)"*.

Eleven og foreldrene er parter i saken, og deres syn har derfor en naturlig plass i søknaden og danner et av utgangspunktene for den sakkyndige vurderingen. *"Kravet om at det skal legges stor vekt på elevens og foreldrenes syn, innebærer at dersom det ikke blir tatt hensyn til deres syn, må dette fremgå av dokumentasjonen. Og det må begrunnes hvorfor deres ønsker ikke blir imøtekommet (Håndbok om individuelle opplæringsplaner 2000 s. 37)."*

Spesialundervisning kan ikke iverksettes uten foreldrenes samtykke. Som tidligere nevnt krever loven at foreldrene skal samtykke før det gjøres vedtak om spesialundervisning. De er også gitt rett til å "uttale seg før det blir gjort vedtak" etter at sakkyndig vurdering foreligger.

I Sivilombudsmannens undersøkelse (se s. 21) ble det ikke funnet eksempler på uenighet eller konflikter mellom foreldre/elev og skolen i forhold til krav om brukermedvirkning., bortsett fra uenighet om selve ressurstildelingen, som fremkom gjennom klagesaker. Foreldrene samtykket til søknadene i alle sakene. I forhold til arbeidet med IOP før søknadene ble sendt, var hovedinntrykket at kravet til brukermedvirkning var godt ivaretatt. Inntrykket fra ombudsmannen er også at det synes som om IOP er det sentrale dokumentet som langt på vei virker styrende på saksbehandlingen – for utforming av søknaden og for selve vedtaket.

Idealer og realiteter i samarbeidet

Samarbeidet mellom hjem og skole må oppfattes som en forutsetning for å ivareta foreldrenes grunnleggende rettigheter, og samtidig å kunne bidra til best mulig læring og utvikling for det enkelte barn. For foreldre til barn som mottar spesialundervisning vil gjerne samarbeidet også innbefatte ulike samarbeidspartnere og faginstanser i tillegg til skolen.

Det er angitt få presise retningslinjer for hva foreldremedvirkning i skolen skal omf praksis. Av den grunn vil det være store forskjeller i hva slags vilkår som blir gitt fo foreldremedvirkning ved den enkelte skole. I St. melding nr. 14 (1997) heter det at samarb bør omfatte både innholdet i skolen, undervisningen og det faglige og sosiale miljøet i klas

Som tidligere nevnt er det foreldrene som har ansvaret for å oppdra sine barn og sørge for får utdanning etter evne og forutsetninger. Skolens rolle er å hjelpe foreldrene med c oppgaven. I sitt utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole, som ble drev Foreldreutvalget for grunnskolen (FUG) og som foregikk i åtte kommuner i Nordlar Oppland fylke, sier Thomas Nordahl (2002) som har vært ansvarlig for evaluering utviklingsprosjektet har hatt en positiv effekt i utvikling av samarbeidet mellom hjem og s

Ut fra erfaringene i dette prosjektet framstår læreren som svært avgjørende for samarbeidet: De holdninger og innstillinger læreren har til foreldre, og det engasjement læreren viser for dette arbeidet, ser ut til å være svært avgjørende for resultatene som oppnås. Lærere som ser på foreldre som viktige og nødvendige ressurser i skolens arbeid med å gi elevene en god opplæring, ser ut til å lykkes relativt godt i samarbeidet (Nordahl/ Skilbrei, NOVA rapport 13/02).

Til tross for dette sier Nordahl (2002) at det kan se ut til at mange skoleledere og lærer problemer med å slippe til foreldrene, og at dette i stor grad skyldes manglende tro foreldrene har forutsetninger for å delta i et reelt samarbeid med skolen. Ifølge No uttrykker en del lærere at de ikke har stor tro på at foreldre har forutsetninger til å samar om pedagogiske forhold i skolen, de hevder også at det er vanskelig å engasjere foreldre. Nordahl (2002) hevder videre at samarbeidet mellom hjem og skole bærer preg av informasjon og lite dialog, drøftinger og medbestemmelse. Samarbeidet mellom hjem og er et gjensidig ansvar, men skolen plikter å legge forholdene til rette slik at samarb kommer i stand. Det legges vekt på at hjemmet må få god informasjon om hv opplæringen er lagt opp, hva eleven vil møte på de ulike trinnene og hvilke arbeidsmåter skal benyttes.

Barn og foreldre utgjør en brukergruppe i forhold til skolen. Brukermedvirknin brukerperspektivet er begreper som brukes mye innenfor alle samfunnets områder. Skal

begrepene bli tatt på alvor krever det en avklaring om hva slags medvirkning det er tale om. Foreldreretten står sterkt i Norge, og er et rettslig uttrykk for foreldrenes rett til brukermedvirkning. Fra skole sin side handler det i stor grad om at samarbeid med hjemmet har som formål å fremme utviklingen hos barn og unge. For at dette samarbeidet skal bli best mulig må det bygges på gjensidig tillit og respekt.

Fullan & Hargreaves (1995) sier at på grunn av stadig utskiftninger av ansatte og ledere er det ikke lenger tilstrekkelig å ha tillit til enkeltpersoner. Derfor trengs det også en annen form for tillit i moderne organisasjoner som skoler: tillit til prosesser. *"Tillit til ekspertise og prosesser hjelper slike organisasjoner til stadig å utvikle seg og løse problemer og utfordringer i et miljø hvor problemer og utfordringer er både vedvarende og i forandring. (...) Slike prosesser innbefatter bedre kommunikasjon, og at det tas beslutninger i fellesskap (op.cit. s. 99)."*

Tillit, sier Skjervheim (1995), er noe du får, ikke noe du kan kreve. I forhold til foreldresamarbeid vil det bety at skolen og skolens støttesystem må opptre på en slik måte at de får denne tilliten. Foreldrene må oppleve at de blir hørt og at de har reell medvirkning for at en slik tillit skal utvikles.

I St.meld. nr. 14 (1997-1998) uttrykkes det at samarbeidet skal være preget av dialog mellom to likeverdige parter, aktiv samhandling mot felles mål, informasjon om barnets situasjon i skolen og engasjement og vilje til samarbeid fra skolen sin side.

Samarbeidet mellom hjem og skole skal foregå innenfor både de formaliserte sidene ved samarbeidet og innenfor det mer uformelle samarbeidet. Med det formelle samarbeidet menes samarbeid i organer som samarbeidsutvalg, klassekontakter og foreldreutvalg. Det uformelle samarbeidet er knyttet til den daglige oppfølgingen i hjemmet og ulike former for dialog mellom hjem og skole, som for eksempel telefonkontakt og kontaktbok. En stor andel av det direkte samarbeidet mellom foreldre og lærere foregår i konferansetimer og foreldremøter.

Nordahl (2000 a i Nordahl 2003) finner at foreldre i liten grad deltar i dialog med skolen om forhold knyttet mot opplæringen, og at foreldrenes medbestemmelse på disse områdene er svært lav. *"Det ser ikke ut til at foreldrene slipper til i den pedagogiske virksomheten, og at foreldremedvirkning er avgrenset til dugnader og sosiale arrangementer (Nordahl 2003 s. 25)."* 80% av foreldrene i Nordahls rapport sier at de sjelden eller aldri drøfter eller diskuterer

undervisningen med lærerne. I tillegg sier 83% av foreldrene at de ikke har medbestemmelse eller innflytelse på undervisningen.

Nordahl og Sørli (1998) viser til at ca.45% av foreldrene svarer at de i liten grad blir trukket inn i diskusjoner angående barnets faglige og sosiale utvikling. Flertallet av foreldre opplevde liten grad av medbestemmelse i skolen knyttet til undervisningen og regler i skolen.

Foreldre som uttrykker at de har negative erfaringer fra samarbeidet mellom hjem og skole, ifølge Nordahl (2003) noen felles kjennetegn. Disse foreldrene sier at de kjenner læreren som dårlig, de har ingen god og trygg relasjon til læreren og er forsiktig med hva de sier og i det hele tatt å ta kontakt. Nordahl sier videre at flere av disse foreldrene har barn med problemer knyttet til faglig utvikling eller til barnets atferd i skolen. Noen av foreldrene har barn som mistrives og andre hevder at barna deres blir mobbet på skolen. Disse foreldrene uttrykker et klart behov for dialog med skolen og reell medvirkning på barnas skolesituasjon. ”Foreldrene omtales imidlertid av enkelte lærere som brysomme. Et sterkt engasjement for barn vil derfor ikke nødvendigvis oppleves positivt av lærerne (Nordahl 2003 s. 86).” Selvfølgelig foreldre og skole tenker ulikt og oppfatter situasjonen forskjellig er det ikke slik at den ene har makt til å definere hva som er sant og ikke sant. ”Dialogen forutsetter at man tror at foreldre og kolleger snakker sant og at man snakker sant selv (Arneberg/ Overland 1996: 64).” Nordahl (2003) understreker at foreldrene må slippe til og få medvirkning på det som foregår i skolen og at de blir respektert som foreldre og at det ikke skal ligge noen indirekte kritikk av foreldrene når barna får problemer i skolen.

”Passivitet” blant foreldrene kan ha mange ulike årsaker. I spesialpedagogisk sammenheng med skolen og foreldrene ha ulikt syn på hva som er grunn til barnets vansker. Det er heller ikke uproblematisk for foreldrene å kritisere opplæringstilbudet barna får. Risikoen for å bli stempelt som vanskelige foreldre er stor, og frykten for sanksjoner fører til at mange foreldre velger å la være å ta opp ting de er misfornøyd med.

I Nordahls (2003) intervju materiale er det ingen av foreldrene som opplever at de får høre at de gjør en god jobb som foreldre. Noen opplever indirekte oppmuntring gjennom å få høre at barnet har fin utvikling og klarer seg bra i skolen. Foreldre til barn med problemer i skolen befinner seg ofte i en situasjon der de heller ikke får denne oppmuntringen.

”Foreldre med barn som har problemer i skolen har imidlertid relativt ofte kontakt med skolen, men denne kontakten dreier seg vanligvis om problemer (Nordahl 2003 s. 88).”

Møreforskning gjennomførte en omfattende evaluering av omstrukturering av spesialundervisningen (Skårbrevik 1996). Evalueringen viser at omtrent halvparten av foreldrene er svært godt fornøyd angående samarbeidet med skolen. I underkant av 5% av foreldrene vurderer samarbeidet som dårlig eller svært dårlig. Ifølge Skårbrevik (1996) er holdningene blant foreldrene mest positive på småskoletrinnet og lavest på ungdomsskoletrinnet. Foreldrenes vurderinger av samarbeidet med skolen er klart bedre for skoleåret 1995/96 enn tilsvarende undersøkelser fra 1992/93. Skårbrevik mener at dette sannsynligvis er en positiv bieffekt av arbeidet med individuelle opplæringsplaner og formalisering av prosedyrene når det gjelder søknad om ekstra ressurser som krever en mer aktiv medvirkning fra foreldrene. Den samme tendensen viser seg også når det gjelder kontakten med PPT, der nærmere 30% av foreldrene til forskolebarn ikke hadde hatt kontakt med PPT, eller fått liten hjelp av denne tjenesten. Tilsvarende for elever i grunnskolen var 40-50% og for videregående skole over 60%. Skårbrevik hevder at PPT nok utfører arbeidet sitt som koordinerende organ, men at den hjelpen foreldrene får ikke ser ut til å stå i forhold til forventningene.

Til tross for dette er det flest foreldre som hevder de har positive erfaringer fra samarbeidet mellom hjem og skole, og de opplever at de kommer frem til enighet med lærerne gjennom dialog (Nordahl 2003). Som det kommer frem i kapittelet om diskursteori kan begrepene kommunikativ handling og kommunikativ makt benyttes for å beskrive samarbeidet mellom skole og hjem.

Det er lærernes oppgave å legge til rette for et godt samarbeid med foreldrene og samarbeidet må være basert på andre målsettinger enn å informere. Kommunikativ handling må være basert på dialog og reell medvirkning samt at foreldrene og skolen må komme frem til enighet om hvordan man på best mulig måte kan legge tilrette for en tilpasset opplæring for eleven. Likedan kan hjem og skole gjennom gjensidig dialog komme frem til felles normer og regler som skal tas i bruk, og skaffe seg en felles oppfatning om hva som må til for å oppnå gode oppvekst- og læringsvilkår for barnet. Habermas (1999) argumenterer for en makt som ikke virker gjennom trusler eller tvang. Den kommunikative makten oppstår mellom aktører som i fellesskap søker etter riktige løsninger.

Kap. 5

Foreldremedvirkning og diskursteori

I dette kapitlet vil jeg drøfte hvordan Habermas' diskursteori kan anvendes som modell for å sikre foreldremedvirkning i forhold til skolen. Kommunikasjonen i en praktisk diskurs skjer på bakgrunn av at alle er likeverdige samtalepartnere. En likeverdig deltakelse legger vekt på at alle mennesker har rett til å delta i diskusjoner som angår dem selv og de skal bli hørt.

Diskursteoriens tenkning om deltakelse tydeliggjør noen etiske dilemmaer en kan møte i et deltakerorientert samarbeid mellom skole og hjem. Habermas mener at det må være et ønske om å komme frem til en enighet, og at dette må skje i fellesskap. Han forutsetter at deltakerne ønsker å komme frem til en gjensidig forståelse, og ikke løse eventuelle uenigheter ved bruk av tvang eller ved å inngå kompromisser. Diskursteorien er formal, det viktige er selve prosedyren, det vil si måten en har kommet frem til beslutninger på. Den sier ikke noe om selve innholdet. Dersom forutsetningene for en diskurs oppfylles, vil beslutningene være legitime. Diskursteorien sier at ved å følge bestemte krav til prosedyrer for beslutningstaking vil en sikre normativt riktige beslutninger.

I følge Reindal (2001) kan termen "diskurs" oversettes med dialogbasert drøfting, som vektlegger samtalen som form og diskusjon som virkemiddel for å komme frem til løsninger på etiske problemer.

Ifølge Habermas (1999a) er de fire viktigste kravene til en diskurs:

- 1: Deltakelse fra alle berørte parter.
- 2: Alle skal gis samme mulighet til å bidra, det vil si at deltakerne er kommunikativt likestilt.
- 3: Krav om oppriktighet, deltakerne må mene det de sier.
- 4: Krav om at kommunikasjonen er fri for tvang.

Krav om deltakelse

Deltakelse fra alle berørte parter er som nevnt et grunnleggende krav hos Habermas. Dette innebærer at alle har rett til å delta i diskusjoner som angår dem selv og at de skal bli hørt. Dette er også et viktig anliggende for elever som mottar spesialundervisning, der et viktig juridisk prinsipp er at elev/foresatte har rett til innsyn i sakkyndig vurdering og IOP.

Hovedfokus på alt samarbeid mellom skole og hjem må være elevens læring og utvikling. Elever med særskilte behov vil det ofte være nødvendig å søke samarbeidspartnere også utad av skolen. Et tverrfaglig samarbeid som fungerer godt skal bidra til en opplæring som er individuelt tilpasset den enkelte elev. For elever som har rett til spesialundervisning på skolen, PP-tjenesten og vedtaksinstansen et ansvar for at samarbeidet med foreldrene og eleven blir ivaretatt fra utredningsarbeidet, tilmelding til PP-tjenesten, sakkyndig vurdering og utformingen av individuell opplæringsplan. Foreldrene har hovedansvaret for barnet og som kjenner barnet best når det gjelder interesser og behov. Samarbeid med foreldrene er en forutsetning for å få en best mulig informasjon om barnets situasjon. Samtidig er det et utgangspunkt for en underliggende holdning om at foreldrene bør få delta i viktige beslutninger som gjelder deres egne barn.

Å ha foreldre med evner og vilje til å stille opp, er også en god støtte for barna når de skal møte skoledagens mange utfordringer, eller når de vil ha endret ting de er misfornøyd med. Det er ikke vanskelig å se at det er mange gode sider ved engasjerte foreldre og et utstrakt samarbeid mellom hjem og skole. Likevel er det ikke alltid at foreldrene opplever at de er deltakere og at de har innflytelse i barnets opplærings situasjon.

Ifølge Nordahl 2002 bærer samarbeidet mellom hjem og skole fortsatt preg av at skolen legger vekt på å informere foreldrene, men at drøftinger og reell medvirkning fra foreldreside foregår i langt mindre grad. *"En sterkere grad av dialog kunne også føre til at lærere og foreldre eksempel fikk mer kunnskap om elevene slik at de på den måten kunne gi en bedre tilpasset opplæring (Nordahl 2002 s. 64)."*

Kommunikativt likestilte deltakere

Diskursteoriens oppfatning av deltakelse innebærer også at "alle skal gis samme mulighet til å bidra", det vil si at alle er kommunikativt likestilt og at alle har lik verdi og status i diskursen. Kommunikasjon i en praktisk diskurs innebærer at alle parter er likeverdige samtalepartnere og at åpenhet er en grunnleggende forutsetning i diskursen. "En "sann" enighet forutsetter, Habermas (1999) at alle deltakerne har like muligheter til å delta i kommunikasjonen og å innta ulike roller i kommunikasjonsprosessen.

Det må understrekes her at ikke alle er faktiske deltakere i en diskurs. Som det ble nevnt i kapittelet om elevens "rolle" er ikke eleven likestilt overfor foreldre/skole. I saksbehandlingen angående spesialundervisning er det foreldrene som har rett til å bli med og uttale seg på vegne av barnet. Et godt og nært samarbeid med foreldrene kan også bidra til at læreren får nyttig informasjon om hvordan eleven oppfatter sin skolehverdag.

Ifølge Nordahl (2002) er det læreren som må være den aktive og den som tar initiativ til samarbeid, og være lydhør når foreldrene formidler sine opplevelser og erfaringer. I Nordahls undersøkelse kom det dessuten frem at om lag 12 prosent av foreldrene ikke en gang vil si fra til skolen om ting de er uenige i, av frykt for at det skal gå ut over barna deres.

Krav om oppriktighet

Diskursteoriens tredje krav til deltakelse er "krav om oppriktighet", deltakerne må mene det de sier. Hvordan en deltar når en deltar, har selvfølgelig også betydning for om det er reell deltakelse. Som det vises til i tidligere avsnitt kan frykt for konsekvenser være grunnlag for at foreldre er forsiktige med å si sin mening i saker som angår skolen. *"Foreldre er engstelige for at kritikk til skolen kan gå ut over barna. Når barn har det vanskelig på skolen og foreldrene ikke blir hørt eller velger å ikke si fra, kan dette gå ut over elevenes læring og utvikling* (Nordahl 2003 s. 113)."

En prosedyre for deltakelse blir i seg selv ingen garanti for at foreldrene har sagt sin mening. Selv om foreldrene i prinsippet har mulighet til å si sin mening, kan de være forsiktige med å være oppriktige. Hvordan skolen kommuniserer med foreldrene kan være avgjørende for å oppnå tillitt og reell deltakelse. Ifølge Arneberg / Overland (1997) er det helt avgjørende at de som skal samarbeide, har tilstrekkelig tid til å bli kjent med hverandre og at forholdene legges til rette for direkte kommunikasjon.

Krav om fravær av tvang

Det fjerde kravet til deltakelse innebærer at det skal være fravær av tvang.

Habermas (1999a) forutsetter også at deltakerne ønsker å bilegge sine konflikter gjennom gjensidig forståelse, og ikke løse dem ved bruk av tvang eller ved å inngå kompromisser. *"Samarbeidet mellom skole og hjem må derfor være basert på viljen til å overbevise snarere*

enn å tvinge andre til enighet. Basis for kommunikativ handling mellom lærere og foreldre
være frivillighet og tillit (Nordahl 2003 s. 47).” Skjervheim (1965) hevder at det dreier seg
å ”overtyda, ikkje overtala”. Begge begrepsparene handler ifølge Skjervheim om å på
andre. Å overtale andre forutsetter et subjekt-objekt forhold, der den andre er et objekt
skal overtales. Å ”overtyde” andre, derimot, forutsetter et subjekt-subjekt forhold, eller
Skjervheim kaller det, et ”eg - du forhold”. Her gjelder det ikke for en hver pris å overtale
andre. Det gjelder heller ikke bare den andres innsikt, men den innsikt som er felles for
parter. Dette innebærer felles refleksjon, der begge parter er oppriktig interessert i hv
andre har å komme med. ”Her er det ikke snakk om at den ene har rett og den andre ta
Det primære er å finne frem til ny innsikt gjennom felles innsats basert på gjensidig re
(Arneberg / Overland 1997 s. 64).”

Nordahls (2003) analyser av begrepene *samarbeid* og *myndiggjøring* viser at makt er
sentralt i forståelsen av forholdet mellom hjem og skole. Dette gjelder både for det formelle
samarbeidet i samarbeidsutvalg, foreldrenes arbeidsutvalg og klassekontakter og for
daglige oppfølging med leksehjelp, foreldresamtaler og foreldremøter .

Nordahl/Skilbrei viser i sin rapport om samarbeidet mellom hjem og skole til ulike områder
som kan føre til konflikt og maktproblematikk i dette samarbeidet. De peker på
hovedområder, der de mener det er grunn til å tro at forskjeller og likheter har
konsekvenser for samarbeidet; kjønn, etnisitet og utdanning. En annen gruppe som også
er foreldre som helt uteblir fra skolens møteplasser. Det blir understreket at dette er en
gruppe og at de fleste foreldrene stiller opp på skolen.

Ofte blir det lagt vekt på at det var nettopp den gruppa foreldre som trengte
å inngå i et samarbeid fordi de hadde barn med problemer i skolen. Dette
kan lett forstås dit hen at skolens ansatte ser på dette samarbeidet som en
mulighet til å forandre foreldrene, å oppdra dem. Foreldre til barn med
problemer i skolen trenger imidlertid ikke formaninger og kritikk. De
trenger støtte og oppmuntring (Nordahl/Skilbrei, NOVA rapport 13/02 s.
93).

Ifølge Ekeberg/ Holmberg (2004) har det innen pedagogisk og spesialpedagogisk virke
over tid vokst frem en sterkere forståelse for betydningen av samarbeid. De fleste som arbeider
med elever med særskilte behov, erkjenner at samarbeid er nødvendig. ”I tverr-

samarbeid kan god kommunikasjon føre til gode samarbeidsbetingelser, mens dårlig kommunikasjon fører til dårlige samarbeidsformer. Derfor blir kommunikasjon sentralt for alt samarbeid i skolen (Ekeberg/Holmberg 2004 s. 202-203)."

Nordahl (2003) tar også Habermas teorier i bruk når han beskriver kommunikativ makt og kommunikativ handling i sin Nova rapport, "*makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole*".

Habermas (1999) argumenterer gjennom sine tilnærminger for en makt som ikke virker gjennom trusler eller anvendelse av sanksjonsmidler. Den kommunikative makten befinner seg ikke i makthaverens besittelse, men oppstår gjennom handling eller mellom aktører som i fellesskap søker etter riktige løsninger eller normer for sosialt liv (Thomas Nordahl 2003 s. 45).

Ifølge Nordahl (2003, s 46 – 47) kan Habermas forståelse av kommunikativ makt være en måte å analysere samarbeidet mellom hjem og skole på, og han hevder at det også er et viktig argument for kommunikativ handling mellom hjem og skole. Det er særlig interessant i forhold til læreres anvendelse av begrepet profesjonalitet. Ut fra en slik forståelse øker lærerens mulighet som pedagog når makten deles mellom pedagog og foreldre gjennom anvendelse av kommunikative handlinger. Slik er kommunikativ makt et sterkt argument for foreldremedvirkning i skolen.

I spesialpedagogisk sammenheng kan dette anvendes når foreldre og skole sammen skal utarbeide mål i elevens IOP, og hvilke arbeidsmåter man skal ta i bruk for å nå målene. En felles forståelse av elevens situasjon og et gjensidig tillitsforhold kan være med på å legge til rette for gode læringsbetingelser for eleven. "*Basis for kommunikativ handling mellom lærere og foreldre må være frivillighet og tillit* (Nordahl 2003 s. 47)."

Diskursteorien er en teori der deltakerperspektivet står sterkt. Deltakerperspektivet spiller også en stor rolle i forholdet mellom hjem og skole. Det er likevel grunn til å problematisere elevens og foreldres mulighet for deltakelse på en diskursiv måte på bakgrunn av skolens institusjonelle og kommunikative makt.

Kap. 6

Presentasjon av elever

Jeg vil her gi en beskrivelse av elevene som er med i denne oppgaven. Opplysningene har jeg hentet fra sakkyndig uttalelse og fra elevens IOP. Utdrag av sakkyndig vurdering er lagt ut som vedlegg nr 4. Grunnen til at den sakkyndige vurdering ikke blir lagt ut i sin helhet er at den inneholder opplysninger som jeg mener kan være vanskelig å anonymisere. Alle tre elevene i denne oppgaven går på store barneskoler med opp til 300 elever og de går alle fortsatt i store klasser med over 20 elever pr klasse.

Elev nr. 1

Dette er ei jente som går i 5. klasse. Ifølge den sakkyndige uttalelse viser barnet en generell utviklingsforstyrrelse som svarer til en moderat psykisk utviklingshemming. Barnehabiliteringen mener at særlige trekk ved hennes utvikling peker i retning av at tilstanden er forenlig med diagnosen "Williams syndrom". Den sakkyndige vurdering konkluderer med at atferden hennes er preget av nedsatt konsentrasjon, lett avledbarhet og uro som medfører omfattende innlæringsvansker. Hun vil ikke nytte seg et ordinært undervisningstilbud uten spesiell tilretteleggelse.

PPT vurderer at eleven har rett til spesialundervisning og at hjelpebehovet er av en slik art og omfang at det er behov for å søke om ekstra ressurser på grunnlag av en individuell opplæringsplan med sakkyndig uttalelse fra PPT.

Fra elevens individuelle opplæringsplan

Opplæringsplanen er gjeldende for skoleåret 2004-2005.

Ressurstildeling: 456 årstimer spesialundervisning (gjennomsnitt 12 timer pr. uke)

570 årstimer assistent (gjennomsnitt 15 timer pr. uke).

Eleven har full dekning av assistent på SFO.

Organisering: Mest individuell trening på enerom, noe i klassen og i små tilrettelagte grupper.

IOP er utarbeidet av tre navngitte personer (uten tittel eller tilknytning) og elevens foreldre.

Rektors navn står også på fremsiden, men den er ikke signert. Foreldrene har heller ikke skrevet under dokumentet.

Elev nr. 2

Dette er en gutt som går i fjerde klasse. Han har diagnosen diabetes melittus og er avhengig av å måle blodsukkeret flere ganger daglig. Eleven har også konsentrasjonsvansker og strever med bokstavinnlæring, i tillegg har han vansker med sosialt samspill med andre barn. Eleven viser positive fremskritt sosialt, og det oppstår mindre konflikter rundt han.

PPT konkluderer med at eleven har behov for mer oppfølging i timene enn det et til vanlig undervisningsopplegg vil kunne gi og at han har behov for spesialundervisning etter Opplæringsloven (1998) § 5.1. Han har behov for noe eneundervisning, eventuelt undervisning i en liten gruppe i innlæring av nytt læringsstoff.

Fra elevens individuelle opplæringsplan

Opplæringsplanen er gjeldende for skoleåret 2003-2004.

Ressurstildeling: 5 lærertimer og 15 assistenttimer pr. uke.

Dokumentet er signert av begge foreldrene og skolens rektor.

Elev nr. 3

Dette er ei jente som går i 7. klasse. Ifølge BUA (barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling) består elevens vansker i en relativt omfattende angstproblematikk. Denne angsten virker både på læring og på sosial omgang med andre. PPT vurderer med at hun for tiden trenger støtte fra kjente voksne rundt seg, for at hun skal kunne ha utbytte av det ordinære opplæringsstil. Ifølge foreldrene var barnet i god utvikling frem til desember 2001, da var hun vitne til at et annet barn besvimte. Etter dette har eleven utviklet sterk angst. Angsten opptrer i mange situasjoner både hjemme, i fritiden og på skolen. Eleven ble henvist til BUA som øyeblikkelig hjelp januar 2002.

Målet er at barnet skal mestre angsten, og etter hvert "bli kvitt" den slik at hun kan fungere på hverdagen. PPT vurderer at eleven ut fra sine vansker og behov, har behov for spesialundervisning etter Opplæringsloven (1998) § 5.1. gitt som assistent.. Målsettingen er å trekke assistenten mer ut for å øke elevens selvstendighet, og i stedet i større grad trekke klasselærer. Faglig følger hun klassens og årstrinnets plan fullt ut.

Fra elevens individuelle opplæringsplan

Planen gjelder for tidsrommet høst 2004-vår 2005.

Ressursbehov: assistent i timer og friminutt etter behov.

Planen er utarbeidet av én person (tittel mangler). Ingen har undertegnet dokumentet.

Kap 7

Resultater fra intervjuundersøkelsen

Den sakkyndige vurdering og barnets IOP ble brukt som en felles referanse i selve intervjusituasjonen.

Spørsmålsguiden hadde i alt 11 spørsmål som jeg valgte å dele inn i fire ulike tema. Med utgangspunkt i de ulike temaene presenteres intervjuene etter hverandre med analyse og drøfting etter hvert tema. Intervju nr 1,2 og 3 svarer til elev nr. 1, 2 og 3.

Tema nr. 1: Foreldrenes medvirkning vedrørende planlegging av elevens spesialundervisning
Spørsmål nr. 1, 2, 3, 4, 5.

Tema nr. 2: Hvordan foreldrene opplever samarbeidet med skolen.
Spørsmål nr. 7, 8, 11.

Tema nr. 3: Foreldrenes deltakelse i planlegging/utarbeiding av individuelle opplæringsplaner.
Spørsmål nr. 6.

Tema nr. 4: Foreldrenes oppfatning av IOP som redskap for å sikre barnet et godt opplæringstilbud.
Spørsmål nr. 9 og 10.

Tema nr. 1: Foreldrenes medvirkning vedrørende planlegging av elevens opplæringstilbud.

Intervju nr. 1

Ifølge informanten startet utredningsarbeidet ved at foreldrene ba PPT om å koble inn barnehabiliteringsteamet når barnet gikk i barnehage. Foreldrene ba om at barnet ble testet/undersøkt, og ut fra resultatene viste det seg at barnet hadde en generell utviklingsforstyrrelse som svarte til en moderat psykisk utviklingshemming. Mor opplevde prosessen som "tungrodd" fra dag én. *"Det var først og fremst barnehabiliteringen som jobbet med oss i starten. Ja for å utrede. Så var vi på sykehuset lite grann."*

Foreldrene hadde samarbeidet med PPT før sakkyndig vurdering var ferdig og de hadde gitt sitt samtykke i at spesialundervisning ble gitt. På spørsmål om foreldrenes ønsker eller råd blir tatt hensyn til svarer informanten at det blir de til en viss grad. *"Ja, jeg føler det at vi blir hørt og at vi har medvirkning da, men jeg føler at det er mer på papiret, mer sånn der og da liksom. At*

det – å ja, det var en god ide, og det får vi se om vi får til og sånn og så – ja så er det litt etter hvert.” På mitt tilleggsspørsmål om det er slik at de er enige i situasjonen, men når de setter tiltakene i verk så er det ikke så lett å få til, svarer mor: ”Ja, og så føler jeg at de slurvet en del da. Jeg føler at jeg må følge med selv hele tiden, for å forsikre meg om at de føler at jeg ikke har sånn full tillit.”

Det neste spørsmålet dreier seg om foreldrene er fornøyd med den vurderingen PP-tjenesten har gitt. Informanten svarer at de har hatt ulike saksbehandlere, og at det til en viss grad er personavhengig hvorvidt de har vært fornøyd med vurderingene fra PPT. *”Jeg føler ofte at de på en måte ikke jobber for meg.”* Jeg ber informanten utdype litt mer hvordan hun opplever generelle samarbeidet med PPT. Hun svarer her at hun i utgangspunktet oppfattet at PPT skulle være foreldrenes talerør.

At de skulle på en måte ha en litt sånn overordnet oversikt og passe på at ting ble gjort og at jeg kunne henvende meg til dem når det var ting jeg lurte på. Men jeg synes ofte du får en sånn – nei, det kan jeg ikke gjøre noe med, nei det er ikke mitt bord. Jeg kan ikke bestemme noe, men jeg kan komme med en uttalelse og så veldig sånn nei, nei, nei det kan jeg ikke si noe om.

Dette dreier seg om situasjoner der informanten opplever manglende forståelse i skolen, kommer jeg tilbake til i neste tema.

Intervju nr. 2

Barnet til denne informanten ble henvist til PPT når han var fem år i samråd med barnehele og foreldrene. Informanten sier at foreldrene var urolige for barnets utvikling og at de hadde gjennomført en utredning med tanke på atferdsproblemer. Barnet har diagnosen diabetes mellitus og er avhengig av å måle blodsukkeret flere ganger daglig. Han har også konsentrasjonsvansker med sosialt samspill med andre barn. Første gang barnet ble observert av PPT var i barnehagen og det ble også foretatt observasjon når han begynte på skolen. Informanten opplevde at de hadde et godt samarbeid med PPT på veien frem mot sakkyndig vurdering. Foreldrene var fornøyd med den vurderingen PPT ga. *”Ja, fornøyd – det er klart – det er et godt hjelpeapparat, så det – vi har jo ikke så store sammenligningsgrunnlag for å si det slik. I tillegg har vi jo en hjelp for oss som foreldre at ungen får mer hjelp ut fra hva de finner ut om problemene.”*

En stadig skifte av saksbehandlere oppleves frustrerende for foreldrene. I løpet av den tiden de har hatt kontakt med PPT har de hatt fire ulike saksbehandlere. Informanten sier at barnet var til en WISC-test hos PP-tjenesten våren 2004. De ble møtt av en ny saksbehandler, som ifølge informanten var helt fersk i faget og testen ble ikke tilfredsstillende.

Nei, de er vel litt snare å bare kaste ballen videre PP-kontoret også då. De prøvde å ta en test nede på PP-kontoret i sommer – og hun følte at hun ikke fikk helt svar – hun kunne ikke gi videre tilbakemelding. Hun kunne ikke skrive en rapport på han for hun følte at hun ikke hadde fått tatt testen godt nok. Det var liksom ett forsøk og så – ta kontakt med BUA, her er det noe galt. Greit at det kan være det, men det er snart å bare skubbe det fra seg. Har du hørt noen prøve to ganger hvis de ikke får det til på første?

Informanten sier de nylig har hatt et møte med BUA og at det var en positiv opplevelse. ”Ja, kjempetrivelige folk og vi følte virkelig at det var noen av dem som skjønnte hva vi snakket om.” Foreldrene fikk med noen spørreskjema hjem og noen skjema som skolen skulle fylle ut. Så skal skjemaene returneres til BUA som ønsker å kontakte PPT for så å ta en ny test. BUA lovet at innen fire til fem måneder skal barnet være ferdig utredet.

I samråd med skolen ga foreldrene sitt samtykke i at barnet ble testet/ undersøkt og at spesialundervisning ble gitt. Informanten sier videre at de opplever at de blir tatt med på råd og at deres ønsker og behov blir godt ivarettatt.

Intervju nr. 3

Denne informanten har en datter som ble henvist til PPT når hun gikk i fjerde klasse. Eleven sliter med angst og hun trenger oppfølging av en voksen i timene og i friminuttene. Informanten forteller at de har hatt et godt samarbeid med PPT i arbeidet med sakkyndig vurdering. Foreldrene har hatt møter med skolen, PPT og BUA og de har hatt telefonsamtaler med saksbehandler i PPT der de i fellesskap har drøftet seg frem til innholdet i den sakkyndige vurderingen. Informanten sier at ”saksbehandler i PPT har vært veldig flink til å gjenta ting, slik at det ikke skulle bli misforståelser når vi har vært på møte. Hun sier da ”er det slik at...?” og så leser hun opp det hun har skrevet da – slik at vi kan godkjenne det.”

Ifølge informanten har PPT gjort en grundig jobb i forhold til sakkyndig vurdering. Foreldrene opplevde stor grad av medvikning da deres ønsker og behov ble ivaretatt. Foreldrene ba ikke om at barnet skulle bli testet, men ga sitt samtykke i at barnet ble tilbudt spesialundervisning i form av assistent som skal være tilgjengelig det meste av skoletiden. Planen er her at bruken av assistenten gradvis skal trappes ned. På spørsmål om foreldrene er enig i dette svarer informanten at de har fått så mye kunnskap rundt problematikken gjennom samarbeidet med BUA og PPT at de mener at dette er den beste måten å gjøre det på.

I møter med PPT og BUA har foreldrene tatt opp at de i startfasen ble frustrert av at oppførselen rundt barnet var veldig konsentrert om skolen. *"Fra hun kommer inn på skoleområdet i går derfra. Ja, men hva med etterpå? Det er ting som skjer da også. Men når de etter hvert får klarhet i det har vi samarbeidet både om det som skjer i skoletiden og i fritiden. At de blir likt som mer i ett da. Vi blir nå tatt vare på også i forhold til fritida."* Informanten opplevde som en støtte at hjem og skole kan diskutere seg frem til felles holdninger overfor jenta og de blir tatt vare på i forhold til det som skjer hjemme. *"At ikke de presser henne på angs ved skolen, og så får hun ikke noen utfordringer hjemme da."*

Tema nr. 2: Hvordan foreldrene opplever samarbeidet med skolen.

Intervju nr. 1

Informanten forteller at barnet fikk egen assistent ved skolestart og at dette fungerte bra. Eleven begynte i andre klasse ble assistenten flyttet over til en annen elev. En ny assistent, nitten år skulle være sammen med datteren det andre skoleåret, dette skiftet fikk informanten negative følger for barnet. Jeg spurte informanten om hun kunne si litt om hun mente at skifte var uheldig for datteren. Informanten sier da: *"Det er ganske spesiell jobb med en psykisk utviklingshemmet, man setter ikke en ung jente uten erfaring osv. sånn elev."* Vår datter trenger en person som er bestemt og konsekvent og som kan styre slik at hun ikke tar over showet. Informanten mente rektor hadde gjort en feilvurdering og ha den første assistenten tilbake. Denne assistenten hadde blitt tildelt en annen elev det samme året men ønsket ifølge informanten å fortsette å jobbe med datteren. *"Alle på skolen skjønte læreren skjønte det, spesialpedagogen skjønte det, jeg hadde alle på min side – så gikk det til rektor, men han sa blankt nei. Han hadde bestemt seg – sånn skulle det være."* Lærere observerte eleven på skolen ga foreldrene støtte på at dette fungerte dårlig. Foreldrene hadde kontakt med PPT for å få hjelp. Saksbehandler sa de selvfølgelig kunne ta en telefon til og si hvordan de vurderte situasjonen, men de kunne ikke pålegge rektor å endre på noe.

Foreldrene følte seg maktesløse og tok kontakt med Statens utdanningskontor. Personen de traff der sa at han faktisk skjønnte problemet, men det var ingen ting som kunne gjøres, for det var rektor som hadde siste ord om hvordan ressursene skulle fordeles. Neste skoleår, etter sterkt press fra foreldrene fikk eleven tilbake assistenten som hun hadde hatt tidligere, for dette skoleåret, to timer i uken. Et år etter det igjen var assistenten tilbake i full tid igjen. *”Det var en sånn liten seier, da.”*

Informanten opplevde samarbeidet med rektor som komplisert. *”Han var hard, han hilste ikke på oss på et år. Han var bare så vidt innom ansvarsgruppemøtene, og sa det han skulle si og så gikk han. Ikke smilte han og ikke nikket han. For oss var ikke dette noe godt møte.”*

På spørsmål om foreldrene har innflytelse på opplæringens innhold svarer informanten at de har hatt et godt samarbeid med en spesialpedagog på skolen.

Hun er helt super. Hun kommer med mange fornuftige tiltak og ideer, sånn utenom det faglige også. Mange tror kanskje det at har du et barn som er psykisk utviklingshemmet så skjønner du alt, men slik er det jo ikke. Vi vet jo ikke mer vi enn det andre folk vet – vi lærer jo hele tiden og det er veldig lett for at du kjører deg fast sånn – men hun er veldig flink til å komme med nye – litt sånn kreative ideer.

Når det gjelder opplæringens innhold er informanten svært fornøyd og sier at datteren har hatt en kjempeutvikling i forhold til lesing og tallbegreper. Ved bruk av kontaktbok kan treningen fortsette hjemme Informanten sier at samarbeidet med skolen går bra nå.

Det er jo så ille når du ikke er fornøyd da og skal få det frem – så møter du motstand. Jeg føler at jeg er prisgitt hvert år. Nå har vi hatt et hvileår, i fjor hadde vi et hvileår. Vi fikk alt servert i fanget og jeg kunne lene oss tilbake. Vi smilte og hilste på rektor og ansvarsgruppene var hyggelige som bare det. Og så i år igjen da – nå har vi ikke startet enda.

Eleven har skolekjøkken sammen med en gruppe på en annen skole. På den skolen er der ei jente som hun samarbeider med. På skolekjøkkenet lager gruppen sveler som de selger. Etterpå er det de to jentene som vasker opp og rydder på kjøkkenet for at de skal få være alene litt. Så

er de sammen en time etterpå der de spiller spill eller går tur. ”Det er ikke bare de matlagingsbiten da, det sosiale er like viktig, at de to skal ha det kjekt i lag.”

Barnet har plass på SFO og har hatt samme assistent der i to år. Dette skoleåret har assistent gått over i en annen stilling og en ny har kommet inn. Dette har foreldrene ikke blitt informert om.

Det er greit det at hun gikk over i en ny stilling, men jeg synes de kan gi beskjed om det. Det er sånn at du får beskjed etter at det har skjedd – og det opplever vi nesten hvert år. Ja det er litt sånn utrygt for oss, for det betyr så mye – sant? Vi har flere barn, og når de skifter lærer så er det jo bestandig spennende å se hvem de får. Så ryktes det jo om det er en god eller dårlig lærer. Men altså vi har en annen trygghet for det – at de greier seg. Men for henne så er det kjempeviktig hvem som jobber med henne. Det er alfa og omega.

Informanten synes skolens ledelse skal strekke seg langt for å få beholde de som katteren godt. ”Det er slitsomt å skulle begynne på nytt igjen hvert år. Det tar tid å tillitsforhold – det går på sånn som personlig hygiene – hun må hjelpes på toalettet – og du liksom forklare det til nye personer hver gang. Jeg synes ikke det er noe kjekt.”

På spørsmål om foreldrene og skolen har felles syn på hva som er årsak til barnets vansker opplever informanten at de har felles forståelse rundt utfordringene og hvordan de skal forholde seg til uønsket atferd. Foreldrene og spesialpedagogen som har arbeidet med barnet over lang tid har i fellesskap gått gjennom de utredningene som har blitt gjort i forbindelse med eleven. Jeg spurte informanten om de hadde fått kunnskap om diagnosen Williams syndrom fordi det er denne diagnosen som står beskrevet i den sakkyndige vurderingen. Informanten sier at diagnosen ikke gjelder lenger. Hun husker ikke når dette var, men barnehabiliteringsgruppen var koblet inn i forbindelse med uønsket atferd både hjemme og på skolen. I den forbindelse ble diagnosen fjernet og det oppsto mistanke om autisme. Nå venter foreldrene på utredning, før PPT skriver ny sakkyndig vurdering.

Intervju nr. 2

På mitt spørsmål angående foreldrenes innflytelse på opplæringens innhold, stoler informanten på at skolen gjør det beste for barnet. *”Nei det har vi vel ikke så stor innflytelse på da – det er vel stort sett lærerne som legger opp det der – som ser det best.”*

Informanten forteller at samarbeidet med skolen fungerer godt i forhold til leksehjelp. *”Hvis det er noe han har problemer med i forhold til hjemmelekser, så setter vi ei stjerne og skriver på og sender tilbake til skolen da, sånn at de vet at dette sliter han mye med.”* Barnet har diabetes og er avhengig av at denne er godt ivaretatt for at skoledagen skal fungere. Dette mener informanten blir godt håndtert fra skolen sin side. *Ja de både setter sprøyter og har med ekstra mat på turer.*

Et problem som ifølge informanten hindrer et godt samarbeid er at det har vært mye skifte blant lærerne i klassen. *”Jeg tror faktisk klassen har hatt fire forskjellige klasseforstandere frem til fjerde klasse.”* Informanten opplever det som slitsomt å måtte stadig informere om hensyn som må tas rundt sønnens diabetes.

På spørsmål om det er felles syn på hva som er årsak til barnets vansker, svare informanten at det er det ikke uten videre. *”Det er klart det er felles syn på det at ungen sliter, men hva som gjør det – det er vel en annen ting da. Det er vel ikke for uten grunn at vi har kontaktet BUA da?”* På mitt tilleggsspørsmål om informanten mener at det kan ligge andre årsaker til grunn enn det skolen mener i forhold til for eksempel uønsket atferd, svarer far bekræftende på det.

Jeg tror rett og slett at barnet har store konsentrasjonsvansker jeg. Det er først nå nylig at han har begynt å være med i gymmen – han har vært så usikker på seg selv, om han greier det, og hvis han ikke greier det, så har han meldt seg ut – da har han ikke villet. Det er klart det at det skaper vel ikke den største selvtilliten det da. Det er vanskelig å si hva som kan gjøre det, men slik som situasjonen er nå så har han det ikke bra.

Intervju nr. 3

Denne informanten har et barn med omfattende angstproblematikk og i tillegg en medfødt hjertefeil som hun en gang må opereres for. Barnet er sårbar for endring og er ifølge

informanten avhengig av voksne rundt seg som hun føler seg trygg på. Opplæringen her i at barnet skal hjelpes til å takle angsten. På mitt spørsmål om foreldrene har hatt innflytning på opplæringens innhold svarer informanten at de har hatt et tett samarbeid både med sluttentusiast og PPT og BUA. Dette har skapt en felles forståelse rundt barnets vansker.

Vi er blitt enige om at assistenten skal gå ut av klasserommet. Barnet skal lære seg å kjenne på angsten, og når hun da får såpass angst at hun må hente assistenten, så gjør hun det. Da sitter assistenten der til det har roet seg og går ut igjen. Psykologen mener det at barnet kan få kjenne at det ikke er farlig å ha angst, det er jo dette vi holder på å trene på. Samtidig så kan hun også oppleve det at om hun så må hente assistenten ti ganger på en time, så kanskje hun opplever at hun i neste time bare må hente henne en gang.

Informanten fortalte at barnet kvelden før hadde fått en ganske sterk reaksjon og at foreldrene hvordan hun opplevde det. Hun sier at hun ikke klarer å lære noen ting og at hun ikke får med seg ting som skjer i klassen, hun sitter bare og tenker på når hun må ut å hente assistenten. Dette førte til at foreldrene måtte ringe læreren på kveldstid. *Så jeg tok en prat med læreren om det i går kveld og vi ble enige om at i dag skulle det bli absolutt trygt hele dagen.* Informanten forteller at de neste dag skal ut å fly. Barnet har de siste fjorten dagene brukt sin energi på frykten for at flyet kan styrte eller at de kan bli utsatt for terror. Mor sier at hun bruker så mye tid på å engste seg at dette påvirker barnets allmenntilstand og kan gå ut over læringen på skolen. *Nettopp fordi vi skal ut å reise i morgen og det kan gå utover nattesøvn er det viktig for barnet å vite at skoledagen blir trygg og forutsigbar.* Når det gjelder samarbeidet med skolen er klassestyrer og assistent sentrale personer. For å forsøke å bryte angstmønsteret blir eleven gradvis utsatt for angstvekkende situasjoner. Assistenten på skolen deltar i dette arbeidet og får veiledning fra BUA. I starten var barnet avhengig av at noen kom mot henne når hun kom til skolen. Neste steg var at assistenten skulle stå på hjørnet av klasserommet og ta mot barnet. Videre skulle mor stå på en parkeringsplass et stykke unna, slik at barnet måtte gå et lite stykke lengre. *"Jeg satt i bilen og hun ga masse tegn. Det var et tegnspråk sidestykke før hun nådde frem til assistenten som bare sto rett rundt hjørnet."* Så ble treningen med at assistenten skulle stå på baksiden av hjørnet slik at barnet ikke kunne se henne, men da måtte mor love å ikke kjøre før barnet hadde fått øye på assistenten. *"Og det var masse tegn – og det der holdt vi på med i lang tid. Det som er forskjell nå er at hun"*

"ha det" til meg i bilen og at jeg får lov til å kjøre med en gang." Barnet har lært seg å stole på assistenten. Dette krever ifølge informanten et veldig tett og åpent samarbeid og hun bruker mye tid på å snakke med klassestyrer og assistent. Informanten forteller at lærer var syk over en lengre periode i fjor og at foreldrene fryktet at det skulle bli krise.

Da satte de inn en annen ressurs som kjenner barnet godt. Assistenten har vært veldig stabil. De har virkelig gjort det de har kunnet for å få henne til å være i plassen. Ikke skifte henne ut. Til og med innenfor de faste lærerne er det flere der hun ikke er trygg på. Hun får rett og slett angstanfall.

Hvis ikke assistenten sitter ved siden av barnet og læreren snur seg mot tavlen kan hun fort få panikk.

På mitt spørsmål om foreldrene og skolen har felles syn på hva som er årsak til barnets vansker, svarer informanten at de har felles syn både på årsaken til vanskene og hvilke metoder som skal tas i bruk. Det kan ifølge informanten noen ganger oppstå uenigheter mellom assistent og lærer.

Det sier seg selv at slik må det bli fordi barnet er mye tettere knyttet til assistenten enn til læreren. De har blikkontakt og de tolker hverandre ut og inn på kroppsspråket, og det språket har ikke læreren. Så det kan jo gjøre at det kan bli litt forskjelligheter der da. Men jeg opplever ikke at det er noe problem for oss, og jeg har sagt til dem at dere er forskjellige og tolker ting ulikt. Det kan jo bare være litt sunt også, at de tar ting på forskjellige måter da.

Tema nr. 3: Foreldrenes deltakelse i planlegging/utarbeiding av individuelle opplæringsplaner og sakkyndig vurdering.

Intervju nr. 1

Informanten sier at hun egentlig ikke har noe forhold til den individuelle opplæringsplanen, men sier at de tidligere har vært på møter der planene har blitt diskutert. Jeg legger frem barnets IOP fra skoleåret 2004 – 2005 som var undertegnet en uke før intervjuet, og spurte om foreldrene hadde godkjent denne. "Denne her var jeg ikke med på nei. Det er masse nytt her. Det står jo svart på hvitt alt her nå, men jeg har ikke inntrykk av at den er så ofte på bordet på skolen. Men den er i bakhodet på de som jobber med henne – det er den nok sikkert." Denne

IOP har ikke foreldrene fått til gjennomsyn, godkjenning eller gitt mulighet til å skrive ut. På forsiden av den individuelle opplæringsplanen står det at planen er utarbeidet av skolen i samarbeid med foreldrene. Informanten sier at barnets IOP er forandret en del fra året før. Dokumentet er rektor som har underskrevet dokumentet og det er ikke signert. Informanten sier at hun snakket med saksbehandler i PP-tjenesten på telefon den dagen vi gjennomførte intervjuet og ville ikke skrive en ny sakkyndig vurdering før barnehabiliteringen er ferdig med sin utredning. Så vil de ha et samarbeidsmøte der alle får uttale seg før ansvarsgruppemøte og gjennomføring av barnets IOP.

Intervju nr. 2

Informanten sier at foreldrene har vært med i både planleggingen og i utarbeidelsen av barnets IOP. *"Vi har diskutert med læreren hvordan det skal legges opp. Så er det vel lærerne som har kommet med innspillene da"*. Ut fra barnets individuelle opplæringsplan går det fram at samarbeidspartnere er saksbehandler fra PPT, tre ansatte fra skolen gjennomfører opplegget og foreldrene samarbeider og evaluerer opplegget. Selve dokumentet er signert av læreren og foreldrene og skolens rektor.

Intervju nr. 3

Ifølge informanten har foreldrene vært med i planleggingen og utarbeidelsen av barnets IOP. *Ja jeg føler at vi har vært med i prosessen. På møtene vi har vært på har vi snakket om å utarbeide IOP innenfor det barnet skal prøves ut på.*

Det foreligger to identiske individuelle opplæringsplaner for barnet, en fra høsten 2002 og en fra våren 2004. Innholdet i disse to dokumentene er helt like, det eneste som er forandret er på forsiden. Der står det at planen er utarbeidet av skolen, foreldrene er ikke nevnt og dokumentene er ikke undertegnet. Jeg spør informanten om hennes oppfatning av at ingen av planene er forandret fra femte til syvende klasse. Hun sier at det muligens kan henge sammen med at barnet har vært inne i en dårlig periode. *"Det fikk vi erfare når vi var på møte i forrige uke. Da hadde det jo gått en sommer, og jeg oppfattet at ting gikk veldig mye bedre i sommer og jeg var optimist. Så viste det seg at starten på skoleåret ikke hadde gått noe bra. Det hadde vært ganske mye tilbakesteg."* Ifølge halvårsrapporten for våren 2004 har barnet vist en positiv utvikling. *"Eleven har vist framskritt på mange områder. Hun er meget samarbeidsvillig og åpen og gjør sitt beste med å komme i gang med nye utfordringer."*

Tema nr. 4: Foreldrenes oppfatning av IOP som redskap for å sikre barnet et godt opplæringstilbud.

Intervju nr. 1

Som nevnt i forrige delproblemstilling har ikke informanten noe særlig forhold til den individuelle opplæringsplanen og barnets IOP for det inneværende skoleår ble utarbeidet av skolen uten foreldrenes godkjenning eller underskrift. Informanten fortalte at hun var på et møte med skolen og PP-tjenesten der de diskuterte ressurstildeling i forhold til barnets IOP. På møtet kom det forslag om et visst antall årstimer spesialundervisning og et visst antall årstimer assistentressurs. PP-rådgiver spurte mor om hun var fornøyd med tildelingen. *"Hvordan kunne jeg vite om dette var tilfredsstillende for mitt barn, det var en ny situasjon for meg, jeg hadde ingenting å sammenligne med."*

Angående målene i barnets IOP mener informanten at det er med på å skape en felles forståelse rundt barnets vansker. Hun trekker særlig frem problemer knyttet til uønsket atferd. Et av delmålene i barnets IOP går ut på å minske emosjonelle blokkeringer/ sinneutbrudd. Dette gjelder ifølge informanten ikke bare i forhold til skolen, men også i forhold til hjem og fritid. Det kan være situasjoner som er vanskelige hjemme, som det trenes på også i skolen. *"Den uønskede atferden er veldig negativ for henne og skaper mange vanskelige situasjoner. Slik jeg har forstått det på skolen har de jobbet intenst med dette uten å oppnå resultat. Det har vært bedre i en periode, og så når man tar en pause eller har sommerferie er det like ille igjen."* Dette har ført til at foreldrene og skolen har søkt hjelp hos barnehabiliteringen i forhold til uønsket atferd.

Når det gjelder det spesialpedagogiske tilbudet er informanten stort sett fornøyd. I forhold til de faglige målene opplever informanten at det er lettere å følge opp hjemme når det skapes en felles forståelse for hvordan man skal nå de oppsatte målene. Det som skaper en del frustrasjon er at det stadig kommer nye personer inn i bildet som arbeider ut fra ulike metoder. *"Det er en ny situasjon i år igjen med nye folk inn som jobber på en helt annen måte da---. Det har jeg ikke fått helt innsikt i enda da – hvordan hun jobber."*

I barnets IOP står det angitt en viss ressurstildeling i forhold til spesialundervisning og br assistent. Informanten forteller at ved flere anledninger har barnets ressurs blitt brukt til formål.

Jeg måtte selv finne ut at spesialpedagogen ofte ble satt inn som sykevikar. Vi fikk ikke vite at spesialpedagogen ble brukt til annen undervisning, at hun satt der med en assistent eller en annen vikar. Etter at jeg fant det ut, måtte jeg si fra om at det skal opplyses når en assistent overtar en støttetime. Jeg vil vite hvor ofte det skjer, dette har de blitt flinkere til i det siste. Slik jeg har forstått det, så er det feil også da, hun har krav på den ressursen.

Intervju nr. 2

Informanten sier at IOP som dokument til en viss grad er med på å gi barnet et opplæringstilbud. ”I noen timer er barnet ute i en gruppe sammen med noen få andre og viser seg at han jobber mye bedre når han ikke har så mange rundt seg. Så det har det vært hensyn til – det er klart at det hjelper vel på – at han får et bedre opplæringstilbud”

Foreldrene er likevel ikke fornøyd med det spesialpedagogiske tilbudet barnet får. ”Så le ungen går i 4. klasse og ikke har lært seg å lese enda, så er det grunnlag for det. Læreren at han henger etter både i norsk og matte – det er klart at du ikke er fornøyd da. Ja, så det for lite.” På mitt oppfølgingsspørsmål om informanten mener at barnet får for lite ress svarer han bekreftende på dette. ”De har gjort om noen assistenttimer til lærertimer for å å dekke opp, men det er jo vanskelig å si da, sånn som situasjonen er da.” Informanten han ikke ønsker at barnet skal tas ut mer av klassen enn nødvendig, selv om det er e klasse på 24 elever. ”Det blir fole dumt å bli tatt ut hele tiden. Du føler deg ganske ale utenfor.”

Informanten sier at det var et tungrodd system å få de ressursene barnet hadde rettmessig på for å få et godt opplæringstilbud.

”Barnet fikk diabetes på høsten og så greide de ikke å få han inn i systemet da. Vi søk ekstraressurser, men da var det for sent. Fordi om ressursene er tildelt så går det ikke c at ungen ikke skal få den hjelpen han trenger bare fordi sykdommen ble oppdaget på høst

Han sier videre at overgangen fra barnehage til skole var vanskelig. Barnehagen hadde ikke rapportert til skolen at de hadde et barn som trengte ekstra oppfølging. *"Ved skolestart får skolen brevet vi har fylt ut om at han har diabetes. Og hva gjør de da? Da var ressursene tildelt. De greide vel å få" klort" til noen timer fra skolen da, men han fikk vel ikke sin egen pott før året etterpå faktisk."*

Når det gjelder bruken av ressurser hevder informanten at barnet i flere tilfeller mister sin ekstraressurs fordi den blir brukt som vikar ved behov, og at dette er negativt for barnet. Informanten sier at de venter på en ny IOP ut fra barnets behov etter at BUA er ferdig med sine utredninger.

Intervju nr. 3

Informanten mener at IOP er med på å sikre barnet et godt opplæringstilbud. Hun synes imidlertid at det har blitt gjort litt slett arbeid når IOP dokumentet ikke har blitt forandret fra 5. til 7. klasse.

Jeg mener det må være et godt redskap først og fremst for skolen, men det er ikke noe redskap for oss på en måte. For skolen må det være viktig å få det ned på papiret og ha en mal. Jeg mener også det er viktig i forhold til målene, selv om dette går først og fremst på skolesituasjonen, så er det på en måte en pekepinn for oss hjemme også. Jeg synes det er veldig viktig at hjem og skole gjør ting likt.

Dette barnet følger klassens faglige nivå bra og IOP omhandler sosial og emosjonell utvikling. Et av målene i IOP er at barnet skal føle seg trygg på alle situasjoner i skolen, og dette starter allerede ved ankomst til skolen, før skoledagen formelt starter. For at barnet skal komme seg på skolen er hun avhengig av at mor kjører og at assistenten står og tar imot henne og er tilgjengelig hele dagen.

Det spesialpedagogiske tilbudet til barnet har ifølge informanten fungert bra. Hun fremhever stabilitet som hovedgrunn for dette. *"Fordi at situasjonen i klassen har gjort slik at ressursene har vært stabile og barnet har fått beholdt sin faste assistent. Hun blir også tatt vare på av vennene sine, og læreren sier også at klassen er helt unik, det finnes ikke mobbing."*

Informanten sier videre i forhold til målene og halvårsevalueringen at man der har mulig å se tilbake hvordan ting har vært tidligere.

Det er veldig godt for oss når vi kommer på møte med skolen og de har notert ned ting som skjedde tidligere og repeterer til oss om ting vi har glemt. Da ser du utviklingen og hvordan det har gått med de forskjellige målene. Jeg ser for meg at det må være viktig for de på skolen å ha en slik evaluering og at den er med på å kvalitetssikre arbeidet.

Informanten sier at det er viktig for voksenpersonene rundt barnet at de hele tiden er i målene om å skape trygghet og forutsigbarhet for å redusere angst hos barnet. "Men så er jo dette her psykologen sin jobbmetode, at hun liksom skal utfordres på angst. Barnet må oppleve at angst ikke er farlig, og at det heller ikke er farlig å besvime."

Ifølge informanten har barnet selv blitt mer bevisst på å ta utfordringer.

Hun har tydeligvis satt seg delmål selv i sommer. Klassen skal starte skoleåret med å dra på leirskole en uke. Det førte til at hun har vært mye hjemmefra i sommer. Plutselig ville hun besøke bestemor en helg. Det har hun ikke villet på grunn av at bestemor en gang sa at "jeg er ikke som jeg en gang var". Det vil jo si at da kan hun jo dø. Barnet fikk mye skryt av foreldrene sine når hun kom hjem etter helgeb besøket, da sa hun "jeg må jo trene til jeg skal på leirskole".

Den store utfordringen nå er ifølge informanten overgangen til ungdomsskolen. Både selv og foreldrene har gruet seg til den situasjonen. "Ja, hun har jo kommet der at hun seg for ungdomsskolen. Vi ser også litt mørkt på det – per i dag. Vi har vært så trygg på her, at skolen har tatt oss på alvor."

Kap 8

Drøfting og analyse

Drøfting og analyse av tema nr. 1:

Foreldrenes medvirkning vedrørende planlegging av elevens spesialundervisning.

Som vi ser av intervjuene har alle tre informantene samarbeidet med PPT før sakkyndig vurdering var ferdig og alle tre hadde gitt samtykke i at spesialundervisning ble gitt. To av informantene ba om at barnet ble testet/ undersøkt.

To av informantene opplever at deres ønsker/ råd blir tatt hensyn til og de føler begge stor grad av medvirkning i forhold til barnets opplærings situasjon. For en informant er svaret litt mer sammensatt. Hun opplever til en viss grad medvirkning, men at det er mer på papiret og hun mener at det blir slurvet en del. Hun har manglende tillit til systemet og føler at hun må følge med selv hele tiden for å forsikre seg om at barnet får den opplæringen foreldrene mener hun har krav på. Som vist i kap. 5 er ifølge Habermas et av de fire viktigste kravene til en diskurs at alle skal gis samme mulighet til å bidra (Habermas 1999). Denne informanten synes å oppleve en form for tilsløring av maktforholdet når det gjelder reell medvirkning. Ved å "late som" alle er medvirkende, når de faktisk ikke er det, kan det føre til at diskursen går fra å være åpen og synlig til å bli lukket og vanskelig å se klart. Når det er motstridende interesser kan det være problematisk å utjevne maktforholdet mellom skole og hjem. Begge parter vil kunne hevde at de argumenterer ut fra barnets beste, selv om de kan ha helt ulike synspunkter.

To av informantene synes stort sett å være fornøyd med den vurderingen PP-tjenesten har gjort. Det bør bemerkes at en av informantene ble frustrert av at hjelpen barnet fikk var veldig konsentrert om det som skjedde i skoletiden. Etter at foreldrene påpekte dette blir de også tatt vare på i forhold til fritiden. To sier at de er misfornøyd med at de stadig må forholde seg til nye saksbehandlere, og at det til en viss grad er personavhengig hvorvidt de er fornøyd med PP-tjenestens vurderinger. En sier at hun i utgangspunktet hadde oppfattet at PP-tjenesten skulle være foreldrenes talerør, men at hun i stedet har opplevd en form for ansvarsfraskrivelse når hun har bedt om hjelp angående barnets opplærings situasjon. En opplever en form for ansvarsfraskrivelse ved at PPT ga opp WISC-test etter et forsøk og henviste barnet til BUA.

Eifrid Markussen gjennomførte i 2004 en brukerundersøkelse innenfor norsk spesialundervisning på oppdrag av Utdanningsdirektoratet. Foreldrene var delt i sin vurdering

av PPT, om lag halvparten av foreldrene gir en positiv tilbakemelding foreldremedvirkning. Det som fremstår som viktigst når forelderer vurderer PP-medvirkning fra foreldre, elever og lærere, samt gode samarbeidsrelasjoner mellom skole og støtteapparat. Foreldrene vektlegger at PPT opptrer på en åpen og inkluderende måte overfor lærere og foreldre ved at det er god kontakt med PPT, vider at foreldrene vet hva de kan gjøre for deres barn, og at PPT har latt foreldrene være med på å bestemme undervisningsopplegg. Skårbrevik (1996) viser til at i grunnskolen var det 40 – 50 foreldrene som ikke hadde hatt kontakt med PP-tjenesten, eller fått lite hjelp av tjenester karakteriserer dette som overraskende høye tall.

Ifølge Ogden (i Haug 1995) har skolesektoren tradisjonelt satset på å være selvforsynende med hjelpetiltak i form av spesialundervisning og rådgivningstjenester. Men når spesialpedagogiske tiltak i økende grad iverksettes i elevens hjemmemiljø, er skolene ledd i et samarbeidssystem. En har derfor sett en økende orientering mot andre instanser i helse- og sosialsektor. *Skolen skal i rimelig grad være i stand til å løse problemer selv, men også vite og hvordan den skal samarbeide med andre instanser, som PPT, barne- og ungdomspsykiatrien, barnevern med flere* (Ogden i Haug 1995 s. 65).

Som det kommer frem i intervjuene samarbeider foreldrene med flere instanser i tillegg til skolen. Alle mine tre informanter har samarbeidet med PP-tjenesten, to med BUA og en med barnehabiliteringen. I Skårbreviks rapport (1996) hadde foreldre til elever i grunnskolen et gjennomsnitt hatt kontakt med rundt tre instanser. 52% av foreldrene har hatt kontakt med minst en instans som har gitt dem *svært god hjelp*. Barne- og ungdomspsykiatrien har vært en sentral samarbeidspart for skoleverket i mange år. For 1994 er skoleverket oppgitt som henvisende instans for vel 22% av brukerne av denne tjenesten. Barnehagene og skolen samarbeider med denne tjenesten for ca.10% av barn og unge som fikk spesialundervisning etter enkeltvedtak (Skårbrevik 1996).

Begge informantene mine som hadde hatt kontakt med BUA var svært fornøyd med hjelpen de hadde fått derfra. Dette kan nok ha ulike årsaker. En grunn kan være at barn og ungdomspsykiatrien representerer en del av spesialisthelsetjenesten, og kommer med konkrete råd både til skolen og foreldrene. For en del av sakene tilbyr BUA direkte veiledning til barn og assistent, samtidig som foreldrene får råd om hvordan de skal forholde seg til barnet i

situasjoner. Dette er med på å skape det helhetlige tilbudet som foreldrene ønsker. For den andre informant kom BUA inn relativt sent i prosessen, etter at PPT ga opp forsøket med å utføre en WISC-test. Den måten BUA håndterte saken på videre gjorde at foreldrene fikk en positiv opplevelse og at noen skjønte hva de snakket om.

Drøfting og analyse av tema nr. 2:

Hvordan foreldrene opplever samarbeidet med skolen.

Det er flere faktorer som er med på å avgjøre hvorvidt foreldrene opplever at de har innflytelse på barnets opplæring, og hvordan de opplever samarbeidet med skolen. En informant sier hun har hatt god innflytelse ved hun har samarbeidet godt med en spesialpedagog på skolen. En av foreldrene legger ikke så stor vekt på å ha innflytelse fordi han mener at skolen vet best. Han mener at lærerne er spesialister på undervisning, men støtter opp under skolens arbeid ved å legge vekt på samarbeid angående hjemmelekser. Nordahl (2003) dokumenterer at foreldrene i stor grad er enige i skolens bestemmelser i forhold til normer og læring. Foreldrene gir i hovedsak sin tilslutning til skolens undervisning og oppdragelse. Videre hjelper det store flertallet av foreldre sine barn med lekser.

Ifølge (Tronvoll 1995 i Haug 1999) er samarbeidet mellom skole og foreldre også en sentral sak for spesialundervisningen. En undersøkelse viser at foreldre må være svært aktive for at barna skal få spesialundervisning tilpasset deres opplevde behov. Foreldrene benytter seg av ulike strategier og inntar ulike roller i det spillet. Forskeren reiser spørsmålet om den offisielle harmoniske forståelsen av relasjonen mellom foreldre og skolen i disse sakene er tjenlige. En annen undersøkelse konkluderer med at foreldrenes rolle i spesialundervisningen er å gi informasjon, de får ikke fungere som ekte deltakere (Stangvik 1997 i Haug 1999).

Alle tre informantene fremhever betydningen av stabilitet rundt barnet. En stadig utskifting av lærere og assistenter opplever foreldrene som uheldig og er med på å hindre et godt samarbeid. To av informantene opplever det som slitsomt å måtte stadig informere nye ansatte om hensyn som må tas i forhold til barnas behov. Den tredje informant opplever situasjonen annerledes. Rundt hennes barn er det blitt dannet et systemrettet nettverksarbeid mellom foreldrene, skolen, PP-tjenesten og BUA.

Informantene sier at hun har hatt lite kontakt med rektor, utenom det rent formelle og forbindelse med elevens IOP. Ifølge Sjøvoll (1999) drøftes planene imidlertid i liten grad med skolens rektor.

Assistenten er en sentral person i opplærings situasjonen til eleven og hun får veiledning fra psykolog fra BUA. Den sentrale rollen denne assistenten har gjort at det blir viktig for parter at hun fortsetter som en del av nettverket rundt eleven.

I Skårbreviks rapport (1996) benyttet kun i underkant av 5% av foreldrene vurderingene eller svært dårlig om samarbeidet med skolen. Han sier at grunnen til det gode samarbeidet med skolene sannsynligvis er en positiv bieffekt av arbeidet med individuelle læreplaner og formalisering av prosedyrene når det gjelder søknad om ekstra ressurser som krever mer medvirkning fra foreldrene.

For en av informantene ble striden om barnets ressurser opplevd som rene maktkamper med rektor fordi barnets faste assistent ble byttet ut med en annen etter første klasse. Hun hevder hun hadde støtte fra skolens øvrige personale når hun gikk til skolens rektor for å be om å få tilbake den assistenten som var sammen med barnet i første klasse. Da dette ikke førte frem gikk hun kontakt både med PP-tjenesten og statens utdanningskontor. Selv om hun fikk en viss forståelse rundt problematikken, var det lite hjelp å få, det var rektor som hadde siste ord om hvordan ressursene skulle fordeles.

Samarbeidet med skolen kan heller ikke omfatte kun skolens personalressurser, den kan også ses som en isolert enhet. Ifølge Skårbrevik (1996) blir kvaliteten på det spesialpedagogiske tilbudet skapt i skolen. PP-tjenesten, kompetansesentra eller andre konsultative instanser kan kun bidra med informasjon om forhold hos eller rundt eleven som kan ha betydning for tilrettelegging av opplæringen.

Informanten mener skolens ledelse skal strekke seg langt for å beholde de som kan bidra til at datteren godter. Neste skoleår fikk barnet assistenten tilbake, men samarbeidet med rektor ble komplisert. Maktkampen avspeilet seg blant annet ved at rektor ikke hilste på foreldrene og møttes til ansvarsgruppemøter. Assistenten på SFO gikk også over i en ny stilling etter dette fikk heller ikke foreldrene informasjon om. Informanten sier at den manglende informasjonen skaper en utrygg situasjon for foreldrene.

Som nevnt i kapittel 5 om foreldremedvirkning og diskursteori hevder Habermas at kommunikasjon i en praktisk diskurs skjer på bakgrunn av at alle er likeverdige samtalepartnere og at alle mennesker har rett til å delta i diskusjoner som angår dem selv. For denne informanten var det opplevelsen av den dårlige kommunikasjonen som gjorde seg gjeldende i denne saken. Det gjelder å ikke gi opp, foreldrene fikk det som de ville til slutt og assistenten er tilbake i full tid igjen.

Tronvoll (1995) bruker begrepet "å være sin egen advokat" i tilsvarende type forhold. "*Når foreldre eller barn står frem som sin egen advokat for å fremme eller ivareta sine egne interesser, er det en markering som utfordrer fagpersonale* (Tronvoll i Haug 1995 s. 187)." Tronvoll sier videre at erfaringer fra hennes studie tyder på at foreldre behersker strategier som gir dem innflytelse, eventuelt i samarbeid med fagpersoner, til tross for at det krever tid, tålmodighet og innsats.

Resultater fra mine tre informanter viser også at det brukes ulike kanaler i skole – hjem samarbeidet, både kontaktbok, beskjeder i leksebok, uformelle telefonsamtaler også på kveldstid kommer i tillegg til de oppsatte foreldresamtalene. Fra egen praksis har jeg erfart at fleksible løsninger er med på å skape gode relasjoner. Selv ringer jeg foreldrene til mine elever en til to ganger i uken, særlig når det har skjedd positive ting rundt eleven, dette medfører også at foreldrene ikke gruer seg når skolen tar kontakt. Nordahl (2003) sier at kontakt kun når noe negativt har skjedd ser ut til å være helt utilstrekkelig i forhold til samarbeid mellom hjem og skole. Geografisk avstand kan ofte være en utfordring for våre samarbeidspartnere og ved behov tilbyr vi også å komme på hjemmebesøk for å avlaste foreldrene med reising og for at foreldrene også kan få møte oss på sin hjemmebane. Nordahl (2003) sier at det er ingen ting i retningslinjene for samarbeid mellom hjem og skole som tilsier at samarbeidet kun skal foregå på skolen, men at dette likevel har blitt en slags uskreven regel.

På mitt spørsmål om foreldre og skole har felles syn på hva som er årsak til barnets vansker, kom det frem både ja, nei og tja. Ifølge Skårbrevik (1996) mente vel 60% av foreldrene at de hadde fått tilstrekkelig informasjon om årsakene til barnets vansker.

En av informantene hevder at det er felles forståelse rundt utfordringene og hvordan de skal forholde seg til uønsket atferd. I den sakkyndige uttalelsen står det at særlige trekk ved barnets utvikling peker i retning av at tilstanden hennes er forenlig med diagnosen "Williams syndrom". I uttalelsen står det at typiske trekk ved denne tilstanden er at de har generelt store

innlæringsvanskeligheter, nedsatt konsentrasjonsevne, høyt aktivitetsnivå og lett avledt. Ifølge den sakkyndige rapporten ses disse adferdstrekkene helt tydelig hos eleven. Informant sier at etter at barnehabiliteringen ble koblet inn ble diagnosen fjernet og det oppsto mistanke om autisme. Det faktum at diagnosen fortsatt henger ved eleven vil etter min oppfatning føre til negative konsekvenser for eleven. Det kan være lett å finne de symptomene man ser etter og at andre atferdstrekk kan bli oversett. Jeg mener man burde fjernet denne diagnosen påventé av ny utredning.

En av informantene har et barn med diabetes mellitus, og skolen har innarbeidet gode rutiner for å følge opp denne sykdommen. Informanten sier at både skolen og foreldrene ser at barnet sliter, men at det kan være ulike oppfatninger om hva som er grunnen til barnets vansker. Informanten mener at barnet har store konsentrasjonsvansker. Dette er også forenelig med den sakkyndige vurderingen som hevder at elevens konsentrasjonsvansker er av en slik art og i et slikt omfang at han har behov for mer oppfølging i timene enn det et vanlig undervisningsopplegg vil kunne gi. Dette er også nevnt i den pedagogiske kartleggingen av barnets IOP. En måte å skape en felles forståelse rundt elevens vansker kan være å etablere samtale mellom skole og hjem med utgangspunkt i den sakkyndige rapporten og elevenes behov.

Informant nr. 3 sier at hjem og skole har felles syn både på årsak til vanskene og til hvilke metoder som skal tas i bruk. Denne felles forståelsen har oppstått gjennom kommunikasjon og en praktisk diskurs der alle berørte parter har en viktig rolle i opplæringen / behandlingen av barnet. Dette er også et eksempel på hvordan et godt samarbeid mellom hjem og skole kan være. Situasjoner som oppstår hjemme kan få store følger for barnets skolehverdag og skolearbeid, og åpen dialog er her en forutsetning for å kunne legge til rette for en tilpasset opplæring for barnet. Vi ser her at foreldrene har en viktig rolle i opplæringssituasjonen for barnet, der annen transport til skolen blir en viktig forutsetning for å skape trygghet og forutsigbarhet for barnet.

Drøfting og analyse av tema nr. 3:

Foreldrenes deltakelse i planlegging/utarbeiding av individuelle opplæringsplaner.

For en av informantene var innholdet i barnets IOP for inneværende skoleår ukjent. I Sjømannsrapportens materiale (1999) går det frem at 24% av planene ikke har vært drøftet med foreldre/ foreldreparter.

”Forventningene om at foreldres / foresattes medvirkning i planarbeidet er derfor å oppfatte som en selvfølgelig forutsetning (Sjøvoll 1999 s. 97).”

Undersøkelsene til Dalen og Skårbrevik 1999 i (Haug, Tøssebro og Dalen 1999), viser at foreldrene i noen grad er med i prosessen, men at de kommer sent inn i arbeidet. De blir forelagt planen til orientering etter at den er ferdig utarbeidet, blant annet for å undertegne den. De sier videre at det foregår et samarbeid i den innledende fasen, ved at lærerne rådfører seg med foreldrene i kartleggingen av den enkelte elev. Foreldrenes kunnskap om eget barn blir i denne fasen tillagt stor vekt.

Ifølge Nilsen (1997) synes eksplisitte og skriftlige retningslinjer for hvordan foreldrene skal komme inn i forbindelse med bruk og utarbeiding av IOP å være noe uavklart. Han sier videre at retningslinjer for samarbeidet ikke er tydelig utformet.

For en av sakene er situasjonen litt spesiell. Det spesialpedagogiske perspektivet i dette tilfellet er at den handler om en elev med angstproblematikk uten fagvansker. Tradisjonelt har spesialundervisning blitt satt inn ved fagvansker og ikke ved sosiale emosjonelle problem. Ogden (1995) sier at spesialundervisningen opererer med et utvidet læringsbegrep som også omfatter trening og opplæring. *”Det betyr at en blant annet legger vekt på personlighetsutvikling og praktisk livsorientering (Ogden i Haug 1995 s. 55).”* Status for denne informanten var at innholdet i barnets IOP ikke var endret fra femte til syvende klasse. Dersom det ikke hadde vært noen endringer i forhold til måloppnåelse, burde skolen etter min vurdering lete etter mer realistiske opplæringsmål for eleven. Fra min egen praksis ser jeg hvor viktig det er for elevene å oppleve mestring i forhold til målene i den individuelle opplæringsplanen. I elev og foreldresamtaler går vi gjennom elevens IOP, der ser vi på hva utfordringene var sist skoleår, hva eleven i dag mestrer og i fellesskap finner vi ut hvordan kursen settes videre. På denne måten ser både eleven og foreldrene at det har vært en positiv utvikling og det er med på å legge til rette for en positiv mestring og motivasjonen for videre læring styrkes.

Opplæringsmålene for denne eleven dreier seg ikke om faglige mål, men om hvordan man skal legge skoledagen best mulig til rette for å redusere angstutbrudd. Noen av delmålene dreier seg om hvordan hun i størst mulig grad skal bli selvstendig. *”Eleven skal komme til klasserommet alene. Hun skal arbeide uten assistent ved sin side. Arbeide konsentrert med oppgavene sine. Sitte i ro ved pulten sin, uten å gå til voksne.”* I foreldreintervjuet kom det frem at det gradvis har skjedd positive endringer hos eleven, men at veien frem til målene fortsatt er lang. Denne

eleven skal over i ungdomsskolen til høsten og fortsatt er ikke noen av målene fra femte nådd. Ut fra retningslinjene om at det skal være realistisk for den enkelte elev å nå de oppsatte målene, burde skolen her ha formulert målene mer ut fra elevens mentale utvikling. Farstad (1998, i Haug, Tøssebro og Dalen 1999) etterlyser "den røde tråd", som skal gå fra elevens behov til de mål som settes, hvilke tiltak som velges for å nå målene, og hvordan gjennomføring og måloppnåelse skal evalueres. Likedan kan det føres en "rød tråd" tilbake for å finne ut om målene er nådd, eventuelt om elevens behov er endret, om målene var feil, eller om målene ikke var de rette. Farstad hevder at en plan som følger en slik "rød tråd" har forutsetninger for å kunne bli et godt og funksjonelt arbeidsredskap.

Når man ser på hvilke faktorer som er avgjørende for om elever i grunnskolen skal få et tilpasset og likeverdig tilbud, er sjansene for dette, ifølge Skårbrevik (1996) mindre tilgjengelige for eleven som kommer i klassetrinnene og dersom eleven har psykososiale vansker.

I halvårsrapporten går det frem at eleven har vist fremskritt på mange områder, men at det er nødvendig for henne å ha en voksen person tilgjengelig. Eleven er langt tryggere i skolen og friminuttene og den faglige utviklingen har vært bra i de fleste fagene. Dette kan tyde på at eleven bruker mer energi på det faglige og mindre på å takle angsten. En av grunnene til at IO er forandret kan være at skolen er redd for at eleven kan miste sin ressurs. En annen grunn kan være at skolen ikke ser på arbeidet med IOP som særlig viktig. En tredje grunn kan være at eleven som student gjennom PP-tjenesten hadde bedt om å få elevens IOP for inneværende skoleår. Når jeg kom for å hente dokumentene låg IOP fra 5. klasse fremme, men den nye IOP var kommet samme dag, men som nevnt var kun forsiden forandret. Uansett grunn kan det sies som at denne skolen i forhold til denne eleven ikke ser på arbeidet med IOP som særlig viktig.

Dysvik (1996 i Haug, Tøssebro og Dalen 1999) hevder at foreldrene gjennom barnas IO kan få bedre innsyn i opplæringen og kunne være med å avgjøre, ha innflytelse og være med på arbeidet med opplæringen for sine barn. Foreldrene opplevde imidlertid ikke at samarbeidet om IOP førte til mer åpenhet mellom skolen og hjemmet om generelle forhold i familien. Vansker og utfordringer i dagliglivet ble ikke mer omtalt. Ifølge foreldrene medførte samarbeidet ikke til flere møter mellom skole og foreldre.

I Stortingsmelding nr. 14, (1997) som omhandler *"foreldremedverknad i grunnskulen"*, heter det i bakgrunnen for meldingen at halvparten av elevene som får spesialundervisning, har fått utarbeidet en individuell opplæringsplan. Kun 9 prosent av foreldrene til disse elevene har vært med i arbeidet med planen.

Jeg sa innledningsvis at jeg ikke ønsket å foreta en dokumentanalyse i forhold til elevenes IOP og den sakkyndige vurdering, men noen refleksjoner vil jeg likevel komme med i forhold til IOP. På min egen arbeidsplass brukes IOP i de fleste sammenhenger der enkelteleven omtales både i forhold til interne og eksterne samarbeidspartnere. Den diskuteres også med eleven selv og med foreldrene. På ansvarsgruppemøter er det en forutsetning at alle som møter er oppdatert i forhold til dette dokumentet. Vi legger mye tid og innsats i dette arbeidet, og vi får positive tilbakemeldinger fra våre samarbeidspartnere angående det arbeidet vi gjør i forhold til elevens IOP. Eleven og foreldrene er selvsagte bidragsyttere når dokumentet skal undertegnes (se vedlegg nr. 6). I forhold til mine tre informanter var det kun én av foreldrene som hadde signert dokumentet, og ingen av elevene. For en av informantene var innholdet i barnets siste IOP ukjent, og for en av foreldrene var barnets IOP fullstendig uforandret fra 5. til 7. klasse. Etter min oppfatning kan dette tolkes som at skolene til to av mine informanter ikke har innarbeidet gode nok rutiner vedrørende arbeidet med individuelle opplæringsplaner.

Drøfting og analyse av tema nr. 4:

Foreldrenes oppfatning av IOP som redskap for å sikre barnet et opplæringstilbud.

Hvorvidt foreldrene oppfatter IOP som redskap for å sikre barnet et godt opplæringstilbud avhenger av flere faktorer. To av informantene fremhever at målene i barnets IOP kan overføres til hjemmesituasjonen og at dette er til hjelp for foreldrene. Ifølge Sjøvoll (1999) er IOP et konkret dokument som viser hva skolen er forpliktet til i forhold til eleven og hjemmet. *"Planen virker avklarende og kan også inneholde momenter som presiserer ansvarsforholdene. Planene kan bidra til at det blir lettere å følge opp eleven i forhold til heimen"* (Sjøvoll 1999 s. 106). 73,2 % av lærerne som var med i Sjøvolls materiale mener at planarbeidet bedrer samarbeidet med hjemmet.

En av informantene mener at målene i barnets IOP er med på å skape en felles forståelse rundt problemer knyttet til uønsket atferd. Emosjonelle blokkeringer /sinneutbrudd oppstår ikke bare

i forhold til skolen, men også hjemme. Situasjoner som det trenes på i skolen kan på måten også komme foreldrene til gode.

En av informantene fremhever et tungrodd system når det gjelder tildeling av ressurser. I fikk diagnosen diabetes på høsten, og foreldrene fikk da beskjed om at det var for sent om ekstraressurser for det året. Neste år var ressursene på plass og barnet fikk oppfølgingen det trengte. Overgangen fra barnehage til skole opplevdes også som en vanskelig periode. Barnehagen hadde ikke rapportert til skolen om at barnet trengte ekstra oppfølging. Ved skolestart var ressursene nok en gang fordelt. Skolen klarte å organisere det slik at barnet fikk noen timer, men først ved starten av andre klasse fikk eleven sine rettmessige ressurser. Ifølge Nilsen (1997) kan rutinene til dels innebære at ny IOP skal være utarbeidet til starten av skoleåret. *"Der hvor IOP skal følge søknad om ressurser til spesialundervisning, kan det være lurt å utarbeide utkast til IOP god tid i forveien (for eksempel et halvt år før), eventuelt inneværende års IOP følger søknaden (Nilsen 1997 s. 54)."* For foreldre som opplever at barnet får en akutt sykdom som trenger ekstra oppfølging, kan nok et års venting virke som en ekstra belastning.

Informanten sier at IOP til en viss grad er med på å gi barnet et godt opplæringstilbud. I barnets IOP er undervisningen for eleven lagt til rette med egne lærebøker, han skal arbeide sammen med klassen, være ute i en liten gruppe og i tillegg får han undervisning alene med lærer en halv time to dager i uken etter endt skoledag. Informanten er ikke fornøyd med spesialpedagogiske tilbudet barnet får og viser til at han har faglige vansker både i matematikk og norsk. Informanten mener at barnet har for lite ressurser og at skolen har prøvd å rette opp dette ved å omgjøre noen assistenttimer til læretimer. Det ligger forventninger om at dersom man tilfører mer ressurser vil man kunne hjelpe på dette. Skårbrevik (1996) sier i sin rapport at det var signifikante sammenhenger mellom vurderingene av elevens fremgang, vurdering av samarbeidet med skolen og foreldrenes vurderinger av om omfanget av den ekstra oppfølgingen eleven fikk var tilfredsstillende.

I Skårbreviks materiale (1996) kom det frem at i 1993 mente mellom 70 og 90% av foreldrene at barna deres fikk et godt opplæringstilbud. I 1996 var prosenten rundt 90 eller over. Det var også en klar økning i den delen som mente at den spesialundervisningen barnet deres hadde tilstrekkelig omfang.

Når det gjelder hvorvidt foreldrene er fornøyd med det spesialpedagogiske tilbudet barnet får sier to av informantene at de er fornøyd under forutsetning av at barnets rettmessige ressurser ikke blir brukt til andre formål. De har begge erfart at barna i flere tilfeller mister sin ekstraressurs fordi den blir brukt som vikar ved behov og at dette er negativt for barnet. En av foreldrene fant selv ut at spesialpedagogen ofte ble brukt som sykevikar. Hun sa fra til skolen at det skal opplyses når en assistent overtar en støttetime. Etter dette har skolen blitt flinkere til å si fra hvor ofte det skjer. Dette stemmer godt overens med en reportasje av Thomas Nordahl i (Spesialpedagogikk nr. 9.2002). Her presiserer han at spesialundervisning får lide ved sykdom. Han hevder at det er en tendens til at når den som gir spesialundervisning er syk, blir det ikke satt inn vikar. Samtidig er det slik at når klasselærer er syk, så er det den læreren som gir spesialundervisning som blir satt inn som vikar for hele klassen. Han konkluderer med at timer til spesialundervisning ikke ser ut til å ha samme prioritet som andre timer.

Mange oppfatter nok skolen som lukket og det kan ikke være enkelt for foreldrene å finne ut hvordan ressursene forvaltes i skolehverdagen. Det å åpne skolen og den enkelte klasse mer mot foreldrene og samfunnet generelt er en stor utfordring for skolen. For foreldrene kan nok en mer åpen skole være med på å forebygge usikkerhet i forhold til dette problemet.

Barna til to av informantene får deler av sin opplæring utenfor klassen, enten i mindre gruppe eller ekstra undervisning alene med en lærer. Et av barna har også skolekjøkken sammen med i en gruppe på en annen skole. Informanten er positiv til dette fordi hun mener at barnet har sosialt utbytte av å være sammen med andre som er på samme utviklingsnivå som datteren.

En av informantene sier at han ikke ønsker at barnet skal tas ut av klassen mer enn nødvendig, til tross for at han sier at barnet arbeider bedre når han ikke har så mange rundt seg. Han sier det er uheldig for barnet å bli tatt ut av klassen og at barnet føler seg alene og utenfor i slike situasjoner. I følge Haug (1998) viser undersøkelser at det norske lærere har størst problemer med er differensiering innenfor klassens og gruppens ramme. Mellom 60-80 prosent av all spesialundervisning foregår i følge Haug (1998) utenfor klasserommet, i strid med intensjonene. At skolen forsøker å legge til rette for opplæring innenfor rammen av et faglig og sosialt fellesskap som klassen representerer, kan i seg selv ses som en viktig forutsetning for en tilpasset opplæring. Det å måtte forlate klassen for å få undervisning i enetimer eller smågrupper kan for enkelte virke sterkt negativt og stigmatiserende. I tillegg kan elevene lett utvikle negativt selvbilde ved at de blir tatt ut av det sosiale fellesskapet i klassen.

Fylling sier (i Haug 1995) at valg av enetimer i stedet for styrket klasseundervisning kan uttrykk for en faglig vurdering av hva som er det beste for eleven, men at det like gjerne være uttrykk for klasselæreres behov for å "kvitte" seg med en bråkete og urolig elev.

Konklusjon av drøftingsdel

I den formelle delen av prosessen frem mot vedtak og samtykke til at spesialundervisning gitt, opplever mine tre informanter stor grad av medvirkning.

Det å ha barn som mottar spesialundervisning, kan være en utfordring i seg selv. At foreldre i tillegg til dette må bruke mye tid og energi for at barna skal få sine rettmessige krav oppfattet som en unødvendig tilleggsbelastning. Manglende tillit er et gjennomgående tema to av mine informanter når det gjelder planlegging og gjennomføring av spesialundervisning. De opplever begge at de selv må stå på for at barna skal få den opplæringen de har rett på. Ulike tiltak kan etter min oppfatning settes inn for å styrke tillitsforholdet. Mine informanter ønsker også at tiltakene i skolen kan overføres til hjemmesituasjonen. En måte å gjøre dette på kan være å skape en åpnere skole, der foreldrene kan komme inn og observere hvordan tiltakene settes i verk. Dette kan også være med på å styrke samarbeidet og tillitsforholdet mellom hjem og skole.

Pedagogisk og spesialpedagogisk arbeid betyr samspill mellom aktører som har ansvar for barn og unge i samfunnet. Dette gjelder først og fremst samarbeid mellom skole og hjem, men også samarbeidspartnere i stat og kommune. Foreldrene i min undersøkelse har forventninger om at PPT og det øvrige hjelpeapparatet i større grad skal komme med råd og hjelp i forhold til barnet og hjemmesituasjonen. Dette må oppfattes som et relevant ønske med tanke på at foreldrene befinner seg 6 timer på skolen, og resten av døgnet er det foreldrenes ansvar å takle barnets utfordringer i forhold til barnet.

Faktorer som medvirker til et godt samarbeid kan i min undersøkelse sammenfattes til stabilitet og åpen kommunikasjon. Alle mine tre informanter fremhever at stadige utskiftninger av ansatte i skole PPT og skolefritidsordning er negative faktorer for et godt samarbeid. Noen i systemer slutter eller går over i andre stillinger kan ingen gjøre noe med. For elever med særskilte behov er det i følge mine informanter viktig med stabilitet og forutsigbarhet. Fagpersoner som fungerer godt i forhold til enkeltelevener bør ut fra dette oppfordres til å fortsette og i tillegg få den nødvendige faglige veiledning som trengs. Dette fungerer i følge en av mine informanter, der barnets assistent får veiledning fra BUA angående t

angstproblematikk. Å ha kjennskap til og tolke ulike symptomer er også viktig i følge informanten som har et barn med diabetes melittus. Når det av ulike årsaker må skje en utskiftning er det viktig å holde foreldrene løpende informert slik at både barnet og foreldrene er godt forberedt.

Det mest uventede funnet er etter min oppfatning rutinene vedrørende elevenes IOP. For en av sakene var foreldremedvirkning i følge informanten ivaretatt, og foreldrene hadde signert dokumentet. For en var innholdet i barnets IOP ukjent. For den tredje var dokumentet fullstendig uforandret fra femte til syvende klasse, til tross for at foreldrene opplever fremgang. For de to sistnevnte tyder det på at skolene har dårlige rutiner vedrørende IOP. Dette må naturligvis også få følger for foreldrenes deltakelse i dette arbeidet. I følge Nordahl/ Overland (1997) er det viktig at lærerne samarbeider med foreldrene og eleven om utarbeiding av IOP. Et slikt samarbeid sikrer i følge Nordahl/Overland (1997) at det spesialpedagogiske arbeidet blir godt. Skal IOP fungere som et verktøy for å tilpasse opplæringen for elever som får tildelt timer til spesialundervisning, må den brukes som det arbeidsredskapet den er ment som. Videre må den koordineres med annen planlegging for eleven og med klassens plan.

En annen viktig informasjon som kom frem i min undersøkelse er foreldrenes erfaringer om at barnets rettmessige ressurser blir benyttet som vikar i andre sammenhenger, uten at foreldrene ble orientert. Hva kan det skyldes at skolen søker om dokumenterte ekstraressurser i forhold til enkelteleven, for så å ta fra eleven den nødvendige ressursen i neste omgang? En grunn kan være at spesialundervisning ikke har lik prioritet med annen undervisning i skolen. En annen forklaring kan være at skolen søker om ekstraressurser for å dekke opp en dårlig bemanning. I selve IOP dokumentet fremkommer det hvor mange årstimer spesialundervisning eleven har krav på. Dersom eleven i noen tilfeller mister sin ressurs, burde dette også skriftlig dokumenteres og begrunnes, for så å bli forelagt foreldrene, PPT og det øvrige hjelpeapparatet.

Fra to av mine informanter kom det frem at overgangene fra barnehage til skole, og videre fra barnetrinnet til ungdomsskolen ble oppfattet som en periode med mye spenning og usikkerhet. Det er viktig her at barnehage og skole utarbeider gode rutiner slik at overgangene ikke skaper unødig spenning og usikkerhet for barnet og foreldrene.

Kap. 9

Oppsummering

Hovedproblemstillingen i denne oppgaven er hvordan foreldremedvirkning blir ivaretatt i planlegging og gjennomføring av spesialundervisning. For å få undersøkt dette valgte jeg å gjennomføre en kvalitativ studie, der jeg intervjuet tre foreldre til barn på mellomtrinnet i barneskolen som mottar spesialundervisning og har en individuell opplæringsplan. For å få innsikt i prosessen frem mot spesialundervisning fikk jeg også tilgang til den sakkyndige vurderingen og barnets IOP, disse opplysningene mener jeg har vært nødvendige for å få et helhetlig inntrykk av barnets situasjon. I drøftingsdelen har jeg også benyttet meg av disse dokumentene som et supplement til foreldrenes uttalelser. Noen av mine egne erfaringer innenfor det spesialpedagogiske feltet kommer også frem i drøftingsdelen, og det har vært nyttig for meg å få innsikt i de erfaringene disse foreldrene har skaffet seg angående foreldremedvirkning i forhold til skolen og det øvrige hjelpeapparatet.

Det sentrale spørsmål blir om den metoden og teorigrunnet jeg har benyttet meg av har gitt svar på problemstillingen. Mine tre informanter har også ulike forventninger til sin egen rolle i forhold til i hvor stor grad de skal medvirke til barnets opplæring. En av informantene opplever samarbeidet med skolen og hjelpeapparatet som en maktkamp for at barnets behov skal bli ivaretatt. En stoler på at skolen vet best og gjør så godt han kan for å følge opp det som skolen legger opp til i forhold til barnets opplæring. Den tredje informant opplever at foreldrene har medvirket i hele prosessen i forhold til hvordan de i best mulig grad skal legge til rette for barnets opplæring både hjemme og på skolen.

Nedenfor vil jeg gi en oppsummering av de mest sentrale funnene i denne oppgaven. Opplever foreldrene medvirkning i planlegging og gjennomføring av barnas spesialundervisning? Hvilke forventninger har foreldrene til skolen og hjelpeapparatet?

Hva medvirker foreldre til?

- To av foreldrene har bedt om at barnet ble undresøkt / testet.
- Foreldrene hadde samarbeidet med PPT før sakkyndig vurdering var ferdig.
- De hadde gitt sitt samtykke i at spesialundervisning ble gitt.

- To av informantene opplever at deres ønsker/behov blir ivaretatt og at de har reell medvirkning angående barnets opplærings situasjon.
- Foreldrene medvirker til at barna gjør hjemmelekser, og de mener at det er viktig at skolen informerer om hvilke tema de arbeider med.
- To av foreldrene har vært med i planlegging/utarbeiding av barnets individuell opplæringsplan. En hadde kun vært med på planleggingsmøte i startfasen der planene ble diskutert. Kun ett av de tre IOP-dokumentene hadde foreldrene underskrift.

Hva ønsker foreldrene?

- I forhold til PPT ønsker foreldrene å kunne forholde seg til en saksbehandler over tid.
- De ønsker at PPT i større grad skal være foreldrenes talerør når det gjelder samarbeidsproblemer med skolen.
- Foreldrene ønsker at samarbeidet med PPT ikke skal gjelde bare i skoletiden, men at det også skal omhandle hjem og fritid.
- Stabilitet i forhold til lærere og assistenter som omgir barnet.
- Informasjon om hva elevene arbeider med til daglig i skolen.
- Informasjon når lærere eller assistenter byttes ut.
- To av informantene ønsker at målene i barnets IOP også kan overføres til hjemmesituasjonen.
- En av informantene sier at han ikke ønsker at barnet skal tas ut av klassen mer enn nødvendig.
- Større fokusering på å sikre overgangene fra barnehage til skole og fra barneskole til ungdomsskole.
- At barnets rettmessige ressurser ikke blir brukt til andre formål, som for eksempel vikar ved sykdom.

Konklusjonen på mitt spørsmål om hvordan foreldremedvirkning blir ivaretatt ved planlegging og gjennomføring av spesialundervisning blir som i mange andre sammenhenger vanskelig å gi et entydig svar på. Innenfor noen områder er foreldrene fornøyd og på andre områder ønsker de endring. Det er derfor viktig å ta vare på det som fungerer bra, og å utvikle videre de sidene ved samarbeidet som ikke fungerer godt nok.

Litteraturliste

- Arneberg, P. og Overland, B. (2001): *Fra tilskuer til deltaker. Om skoledemokrati, tilpasset opplæring og inkludering*. NKS-Forlaget.
- Befring, E. Tangen, R. (2002): *Spesialpedagogikk*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Bjørnsrud, H. (1999): *Den inkluderende skolen. Enhets skolens idealer, dilemmaer og hverdag*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Brox, O. (1990): *Praktisk samfunnsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (red.) (1998): *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag as.
- Dalen, M. (1994): "Så langt det er mulig og faglig forsvarlig..." *Integrering av funksjonshemmede i grunnskolen*. Universitetsforlaget.
- Ekeberg, T. R./ Holmberg, J. B. (2004): *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Universitetsforlaget. ✕
- Fullan, M & Hargreaves, A (1995): *Ha tillit til læreren*. Bedre skole as/ Norsk lærerlag. Oslo.
- Frønes, I. (2001): *Handling, kultur og mening*. Fagbokforlaget.
- Habermas, J. (1999 b.) : *Kommunikativ handling, moral og rett*. Tano Aschehoug.
- Habermas, J. (1999 a.): *Kraften i de bedre argumenter*. Ad Notam Gyldendal.
- Haug, P. (red) (1995): *Spesialpedagogiske utfordringer*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Haug, P. (1998): *St.meld. nr. 23 (1997 – 98): Spesial eller undervisning?* Høgskulen i Volda / Møreforskning Volda.
- Haug, P. (1999): *Spesialundervisning i grunnskolen. Grunnlag, utvikling og innhold*. Abstrakt forlag. Oslo.
- Haug, Tøssebro og Dalen (red). (1999): *Den mangfoldige spesialundervisninga. Status for forskning om spesialundervisning*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Holthe, V. G. (2000): *Foreldreinnflytelse i skolen. Rettigheter, forhandling og kompromiss*. Universitetsforlaget.
- *Håndbok for PP-tjenesten*. (2001) Læringscenteret.
- Kleven, T. A. (red.) (2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Unipub forlag.
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad Notam Gyldendal. Oslo.
- *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. (1996) Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Markussen, E. (2004): *Hovedfunn og konklusjoner i en brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. NIFU Rapportserie, nr. 9/16.12. 2004. ✕
- Nilsen, S. (1997 nr. 2): *Individuelle opplæringsplaner – utbredelse, innhold og kvalitet. Analyse av kartleggingsdata fra skoler og kommuner og av kommunale maler og retningslinjer*. Universitetet i Oslo: Institutt for spesialpedagogikk.

- Nordahl, T. (2003): *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole. En evaluering innenfor Reform 97*. NOVA rapport 13/2003.
- Nordahl, T. (2002): "Hvor nyttig er spesialundervisningen?". *Spesialpedagogikk* nr. 09.
- Nordahl, T., Overland, T. (1997): *Individuelle opplæringsplaner. Om tilpasset opplæring i inkluderende skole, i samsvar med L97 og opplæringsloven*. Oslo. Ad Notam Gyldendal.
- Nordahl, T. Skilbrei M. (2002): *Det vanskelige samarbeidet. Evaluering av utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole*. NOVA rapport 13/2002.
- NOU nr 18 (1995): *Ny lovgivning om opplæring*.
- Ot. Prp. nr. 36 (1996-1997): *Om lov om grunnskolen og den videregående opplæring*.
- Ot. Prp. nr. 46 (1997-1998): *Om lov om grunnskolen og den videregående opplæring (Opplæringslova)*.
- Persson, B. (2001): *Elevers ulikheter och specialpedagogisk kunskap*. Liber AB Stockholm.
- Ryen, A. (2002): *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget Bergen.
- Sivilombudsmannen (2001): *Sivilombudsmannens undersøkelse av saksbehandling, forbindelse med tildeling av ressurser til spesialundervisning i Molde kommune – forslag til rapport*. Daterert 05.09.01.
- Sjøvoll, J (1999): *Rom for alle – syn for hver enkelt. Studier av implementering av individuelle opplæringsplaner i norsk skole*. Institusjonen för pedagogikk och ämnesdidaktik. Centrum för forskning i lärande.
- Skjervheim, H. (1965/ 2002): *Et grunnproblem i pedagogisk filosofi*. I Skjervheim, H. (2002): "Mennesket", i *Filosofisk essayistikk*. Universitetsforlaget. s. 103-117.
- Skogen, K.: "Skolen, R-97 og målet om inkludering. Reformen som ikke satte spesielle mål for spesialpedagogikk". *Spesialpedagogikk* nr. 03, 2003.
- Skårbrevik, K. J. (1996): *Spesialpedagogiske tiltak på dagsorden. Evaluering av prosjektet "Omstrukturering av spesialundervisning"*. Rapport nr. 14. Høgskulen i Volda. Møreforskning Volda.
- Stangvik, G. (2001): *Individuelle opplærings- og habiliteringsplaner*. Oslo: Abstrakt forlaget.
- Stette, Ø. (2001): *Opplæringslova med forskrifter. Med utdrag fra forarbeid og kommentarer*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- St. melding nr. 14 (1997): *Foreldremedverknad i grunnskolen*.
- St. melding nr. 23 (1997-1998): *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlege støttesystemet*.
- St. melding nr. 29 (1994-1995): *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskolelæreplan*.
- St. melding nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*.
- St. melding nr. 35 (1990-1991): *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*.
- St. melding nr. 37 (1990-91): *Om organisering og styring i utdanningssektoren*.
- St. melding nr. 54 (1989-90): *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*.

- Thagaard, T. (2003) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* Fagbokforlaget. Bergen.
- *Veiledning. Spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring. Regelverk, prosedyrer og prosesser.* (2001) Læringscenteret.
- Aarnes, A. (2003): *IOP i praksis. Håndbok om Individuelle OpplæringsPlaner.* Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

Innholdsliste for vedlegg

Vedlegg I	Spørsmålsguide
Vedlegg II	Informasjonsskriv til foreldre / foresatte
Vedlegg III	Samtykkeerklæring
Vedlegg IV	Sakkyndig vurdering
Vedlegg V	Vedlegg til pedagogisk kartlegging
Vedlegg VI	Forside til IOP

Vedlegg I

SPØRSMÅL TIL FORELDRENE:

1. Ba du / dere om at eleven ble undersøkt / testet?
 2. Har du / dere samarbeidet med PPT før sakkyndig vurdering var ferdig?
 3. Har du / dere gitt samtykke i at spesialundervisning blir gitt?
 4. Blir dine / deres ønsker / råd tatt hensyn til?
 5. Er du / dere fornøyd med den vurdering PP-tjenesten har gitt?
 6. Har du / dere vært med i planlegging / utarbeiding av barnets individuelle opplæringsplan IOP?
 7. I hvilken grad har du / dere innflytelse på opplæringens innhold?
 8. Hvordan opplever du / dere samarbeidet med skolen / vedtaksinstanser?
 9. Mener du / dere at IOP er et nyttig redskap for å sikre barnet et godt opplæringstilbud?
-
1. Er du / dere fornøyd med det spesialpedagogiske tilbudet barnet får?
 2. Har foreldrene og skolen felles syn på hva som er årsak til barnets vansker?

Vedlegg II

INFORMASJONSSKRIV TIL FORELDRE/ FORESATTE.

Jeg studerer spesialpedagogikk ved Høgskulen i Volda og holder nå på med avsluttende masteroppgave.

Temaet jeg ønsker å skrive om er spesialundervisning i grunnskolen. Jeg ønsker å finne ut hvordan foreldremedvirkning blir ivaretatt i planlegging og gjennomføring av spesialundervisning. I denne oppgaven er ikke elevene med på intervjuet. Spørsmålene jeg ønsker å stille dreier seg om hvordan foreldrene opplever sin rolle i samarbeidet med skolen, PPT og hjelpeapparatet. Jeg er også ute etter meninger dere har om utforming, innhold og bruk av IOP.

For å få innsikt i den opplæringen barnet får ønsker jeg å få en kopi av barnets IOP, dette er også med på å skape en felles ramme rundt intervjuet.

Tittel på prosjektet er: **Hvordan blir foreldremedvirkning ivaretatt i planlegging og gjennomføring av spesialundervisning.?**

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notat mens vi snakker sammen. Det er frivillig å være med og dere har mulighet til å trekke dere når dere selv måtte ønske, uten å måtte begrunne dette. Dersom dere velger å trekke dere vil alle innsamlede opplysninger bli slettet.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og opplysningene anonymiseres når oppgaven er ferdig.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Jeg håper dere er villige til å være med på intervjuet og at dere samtykker i at jeg får innsyn i barnets IOP. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi kan sammen bli enige om hvor det skal foregå.

Hvis dere vil være med på dette, vil det være fint om dere kunne skrive under på dette brevet og sende det til meg, eller ta kontakt med meg på telefon.

Hvis det er noe dere lurer på kan dere ringe meg på nr. 71256055.

Jeg har også en faglig veileder ved Høgskulen i Volda som kan gi informasjon ang. prosjektet. Hennes navn er Grete Dalhaug Berg, Høgskulen i Volda, P.b.500, 6101 Volda. Telefon 70075355.

Med vennlig hilsen

Linda Røssevold

Vedlegg III

Samtykkeerklæring:

Vi / jeg samtykker i å være med på intervju og gir studenten innsyn i vårt/ mitt barns IOP.

Sted:..... Dato:.....

.....:(foreldre/ foresattes navn).

.....: (telefonnummer).

.....: (barnets navn, skole og klasse).

Vedlegg IV

Sakkyndig vurdering av elev nr. 1:

Sakkyndig uttalelse

Dette er ei jente som for skoleåret 2004-2005 går i 5. klasse.

Den sakkyndige uttalelsen er datert 06-01-2000.

Det er ikke angitt for hvilken periode den sakkyndige vurderingen skal være gjeldende.

Grunnlaget for uttalelsen

Ifølge den sakkyndige uttalelsen fremkommer resultatene fra testing med "WPPSI", utført ved det lokale barnehabiliteringsteamet, ferdighetsregistrering med "Portage" og samarbeid med barnehage, spesialpedagog og elevens foreldre.

Situasjon og funksjonsbeskrivelse

Eleven er innvilget utsatt skolestart og skal begynne på skolen høsten 2000.

Eleven viser en generell utviklingsforstyrrelse som jfr ICD 10 diagnosesystem svarer til en moderat psykisk utviklingshemning. Barnehabiliteringsavdelingen mener at særlige trekk ved hennes utvikling peker i retning av at tilstanden hennes er forenlig med diagnosen "Williams syndrom".

Ifølge sakkyndig uttalelse har barn med "Williams syndrom" generelt store innlæringsproblemer, nedsatt konsentrasjonsevner, høyt aktivitetsnivå og er lette å avlede.

Disse atferdstrekkene ses ifølge sakkyndig vurdering tydelig hos eleven. Hun har problemer med å fordype seg i en aktivitet og gjennomføre den uten at hun underveis avledes av andres atferd eller egne innfall. Dette fører til stadige brudd i lek og oppgaver hun skal delta i, og resulterer dermed i en redusert læringseffekt av aktiviteter hun holder på med. Uttalelsen viser også til en motsats til denne atferden som viser seg ved at hun kan bli helt oppslukt av sekvenser i selvvalgte aktiviteter og at hun får problemer med å skape en utviklingsfremmende prosess i aktiviteten eller å avslutte den.

Eleven har behov for voksen støtte og hjelp i form av verbal rettleiding. Den nedsatte evn konsentrasjon og oppmerksomhet viser seg også ved at eleven har problemer med å ta instruksjoner eller beskjeder, holde fast ved dem og deretter gjennomføre en forv handlingsrekke i tråd med den gitte instruksjonen.

Eleven har en relativ god språklig utvikling. Hun bruker språket aktivt og har en begrepsforståelse. Eleven er glad i bokstaver og har lært en del. Hun gjenkjenner og kan pe bokstaver til personer hun kjenner.

Motorikk er det utviklingsområdet som eleven fungerer best på. Ifølge "Portage" ligger hun på e tilnærmet ca. 5 års alder. Hun har imid tid et tverrgrep med hele hånden på skriveredskap dette reduserer presisjonen og styringen på skrive og tegneaktiviteter.

Eleven bruker briller som korrigerer synet hennes bra.

Sosialt er eleven en blid og glad jente som aktivt oppsøker og ønsker kontakt.

Konklusjon

Eleven har nylig fått diagnosen "Williams syndrom". Hun fungerer moderat utviklingshemn atferden hennes er preget av nedsatt konsentrasjon, lett avledbarhet og uro som medfører omfa innlæringsvansker. Hun vil ikke nyttegjøre seg et ordinært undervisningstilbud uten sj tilretteleggelse.

Vurdering av rett til spesialundervisning etter opplæringsloven (1998) § 5.1

PPT vurderer at eleven har rett til spesialundervisning etter § 5.1 i opplæringsloven. Hjelpebe er av en slik art og omfang at det er behov for å søke om ekstra ressurser på grunnlag individuell opplæringsplan med sakkyndig uttalelse fra PPT.

Tilråding i forbindelse med skolestart

Eleven har behov for spesiell tilrettelegging av læresituasjoner og voksen støtte gjennom skoledagen og den tiden foreldrene eventuelt måtte søke henne inn på SFO-ordningen.

Eleven vil ha behov for hjelp til å etablere og utvikle et sosialt forhold til andre barn, ved at det legges til rette for daglig lek i en liten og oversiktlig gruppe der samhandling har hovedfokus og der en voksen deltaker hjelper eleven til å forholde seg til aktiviteten og barna over tid uten å avledes og uten å trekke seg tilbake.

Læringssituasjoner må legges til rette innenfor klare og forutsigbare rammer. Eleven vil ha behov for daglige læringsøkter på en fast plass der hun er alene med en voksen og der forstyrrende stimuli i stor grad elimineres. Oppgavene bør presenteres mest mulig klart og entydig og eleven vil ha behov for verbal veiledning og støtte underveis i en problemløsningsprosess som supplement til visuell, eventuelt konkret fremstilling av oppgaver.

Eleven vil ha behov for språklig stimulering i form av generell begrepstrening og trening av begrep som er grunnleggende i forhold til senere lese og skriveopplæring og forståelse av mengder.

Foreldrene har tatt kontakt med en spesialscole i forbindelse med utprøving av datamaskin. Skolen bør på et senere tidspunkt vurdere om hun vil nyttegjøre seg datamaskin på skolen.

Det bør etableres et samarbeid med fysioterapeut for å sikre eleven adekvat motorisk stimulering, håndmotorikk/skrivegrep bør fokuseres.

Sakkyndig vurdering av elev nr. 2:

Dette er en gutt som for skoleåret 2004-2005 går i 4. klasse.

Den sakkyndige vurderingen er skrevet etter forespørsel fra skolen i samråd med foreldrene. I datert 18.10.02 og er gjeldende for to år; skoleårene 2003-04 og 2005-06.

Grunnlaget for den sakkyndige vurderingen.

Den sakkyndige vurderingen er skrevet på grunnlag av:

- Tidligere avgitt sakkyndig vurdering datert 19.01.01
- Drøftingsmøter mellom foreldre, skole og PPT
- Observasjon i klassen til eleven
- Halvårsrapport fra skolen

1. UTREDNING

Lærevansker og andre særlige forhold som er viktige for opplæringen.

Eleven har diagnosen diabetes melittus. Han har til dels sterke og uforklarlige svingninger i blodsukker, men dette har bedret seg noe siste halvår. Eleven er avhengig av å måle blodsukker flere ganger daglig. Eleven har vist positive fremskritt i forhold til innsikt og selvstendighetstraining i forhold til sin medisinske tilstand, men er fremdeles avhengig av at voksne observerer tilsynelatende hans, veileder han og gir bistand i forhold til tiltak som må iverksettes.

I forrige sakkyndig vurdering ble det orientert om at eleven hadde konsentrasjonsvansker og vansker med sosialt samspill med andre barn.

I starten på det andre skoleåret vises det til mer strukturerte læringssituasjoner med mer strukturerte arbeidskrav, der elevens vansker med å opprettholde vedvarende oppmerksomhet blir tydelige. Eleven får ofte ikke med seg instruksjoner, eller han mister relativt raskt fokus på det han skal gjøre underveis i oppgaven.

Eleven er engstelig for ikke å lykkes og profitterer på positiv bekreftelse. Slik bekreftelse underveis i en oppgave gir han mot og motivasjon til å holde fokus mot det han skal gjøre.

Eleven strever med bokstavinnlæringen. Det er vanskelig for han å holde fast på hvilken lyd som hører til hvilken bokstav og det blir vanskelig for han å trekke sammen lyder.

Eleven har vist positive fremskritt sosialt. Det oppstår mindre konflikter rundt han og han kan delta i sosial lek når andre har styringen på leken.

Utbytte av det ordinære opplæringstilbudet.

Etter observasjoner i klassen, drøftingsmøter med skolen og foreldrene vurderer PPT at elevens konsentrasjonsvansker er av en slik art og har et slikt omfang at han har behov for mer oppfølging i timene enn det et tilpasset undervisningsopplegg vil kunne gi. Eleven blir sittende mye uvirksom fordi han mister fokus på det han skal arbeide med, eller han forlater situasjoner og vandrer rundt.. PPT vurderer at eleven ikke nyttegjør seg ordinær undervisning uten støtte.

2. TILRÅDING

Realistiske opplæringsmål.

Lære bokstavene og lydene og kunne trekke sammen to- og trelydsord. Slik eleven fungerer pr. i dag er det realistisk å anta at han vil ha behov for noe tid alene sammen med lærer, eventuelt sammen med en eller to andre elever, for å sikre at han lærer basisferdighetene for å kunne lese og skrive.

Eleven har behov for bistand for å kunne arbeide fokusert med oppgaver. Han har behov for:

- Hjelp til å oppfatte og holde fast ved instruksjoner.
- Hjelp til å holde fokus rettet mot det arbeidet som skal gjøres når han avledes av indre eller ytre stimuli.
- Positiv bekreftelse av mestring.

Øke innsikt og selvstendighet i forhold til å hankses med sin sykdom.

Det er et viktig mål at eleven på sikt skal kunne forstå og være sikker på hvordan han skal handle i forhold til svingninger i blodsukkeret.

Om en kan hjelpe på eleven sine vansker innenfor det ordinære opplæringstilbudet.

PPT vurderer at eleven ikke får god nok hjelp for sine vansker innenfor det ordinære undervisningsopplegget.

Hva vil gi et forsvarlig opplæringstilbud?

Eleven har behov for noe eneundervisning, eventuelt undervisning i en liten gruppe i innlæringsstoff. Eleven trenger mange repetisjoner av det han skal lære og innholdet i smågruppeneundervisningen kan gjerne være noe av det samme stoffet som skal gjennomgås i full klasse. I påfølgende timer for å sikre størst mulig sjans for mestring ved at oppgaver er kjent for eleven.

Ved siden av individuell hjelp i form av spesialundervisning i en del av timene i basisfaget med spesielt fokus på lese og skriveopplæringen, er det viktig at skolen tar hensyn til elevenes konsentrasjonsvansker i all annen undervisning. Eleven vil ha nytte av at lærer gjentar instruksjoner for å sikre at han opprettholder fokus mot det han skal arbeide med. En slik hjelp vil kreve at timer er lagt opp som to-lærer-timer.

Vurdering av behov for spesialundervisning etter opplæringslovens § 5.1.

PPT vurderer at eleven har vansker av en slik art at han har behov for spesialundervisning etter opplæringslovens § 5.1.

Sakkyndig vurdering av elev nr. 3:

Resymé av sakkyndig vurdering.

Dette er ei jente som for skoleåret 2004 – 2005 går i 7. klasse. Den sakkyndige vurderingen er datert den 15.06.04. da eleven gikk i 6. klasse, og gjøres gjeldende ut skoleåret 2004 – 2005. Den sakkyndige vurderingen er utarbeidet etter forespørsel fra skolen og foreldrene.

UTREDNING

Grunnlaget for den sakkyndige vurderingen.

Vurderingen bygger på følgende:

- møte med foreldrene, klasselærer, assistent i klassen, BUA og PPT.
- Oppsummeringsnotat fra psykologspesialist.
- Telefonsamtale med psykolog vedrørende sakkyndig vurdering.
- Observasjon i skolesituasjonen.
- Halvårsrapport.
- Drøftinger med lærer og assistent.
- Telefonsamtale med elevens mor vedrørende sakkyndig vurdering.

Elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet:

Eleven går i 6. klasse. Ifølge BUA består elevens vansker i en relativ omfattende angstproblematikk. Angsten virker inn på så mange områder at hun ikke greier å fungere selvstendig uten kjente voksne som hun føler seg trygg på i umiddelbar nærhet. Dette virker inn på læring og sosial omgang med andre. PPT vurderer at eleven for tiden trenger å ha en kjent voksen/kjente voksne som hun føler seg trygg på i nærheten for at hun skal ha utbytte av det ordinære opplæringstilbudet.

Elevens vansker og andre særlige forhold som er viktig for opplæringen.

Bakgrunnsopplysninger:

Eleven har en liten medfødt hjertefeil. Ifølge foreldrene er eleven godt fulgt opp av lege/sykepleier. Eleven skal til ny kontroll på Rikshospitalet i løpet av høsten for vurdering av operasjon.

Akutt angst:

Eleven var ifølge foreldrene i god utvikling frem til desember 2001. da var hun vitne til at en klassekamerat ble drept i et skolebussuhall. Etter dette har eleven utviklet sterk angst. Angsten opptrer i mange situasjoner hjemme, i fritiden og på skolen. Eleven ble henvist til BUA som øyeblikkelig hjelp i januar 2002.

Ifølge halvårsrapport trenger eleven en voksen tilgjengelig for å føle seg trygg. Dersom det ikke er en voksen i klasserommet blir hun usikker hvis hun/han er opptatt med andre elever. Eleven forteller at det er vanskelig når lærer underviser ved tavla, og ikke er tilgjengelig rundt i klasserommet. I friminuttene kan eleven være redd for at dørene skal bli låst, slik at de voksne hun kjenner ikke kommer til å være tilgjengelig. Eleven bruker mye energi på å lage seg strategier for å komme gjennom dagen. Angsten gir seg også fysiske utslag i form av kvalme, hodepine og svimmelhet, men de siste årene har hun sagt mindre om i det siste. Angsten gir også målbare symptomer som høy puls og at hun er redd for å bli i hendene. Eleven er redd for å være alene, og /eller sammen med andre hun ikke er trykket på. Foreldrene må organisere mye for å få hverdagen til å gå opp. Eleven er redd for folkemengder f.eks. kjøpesenter, kino, kirka, osv. Mor forteller at eleven er redd for å dø, og for at de hun er sammen med skal dø. Lærer og assistent mener at angsten har tiltatt i det siste og at eleven er inne i en dårlig periode. Det går litt i bølger med angsten, noe som kan ha sammenheng med endringer på skolen skoleåret med flere helligdager, og at lærer skal være med en annen klasse på leirskole. PPT vurderer at eleven har utviklet et atferdsmønster der hun stadig søker til voksne, og mobiliserer angst hvis hun blir overlatt til seg selv. Beredskapen hun går med hele tiden krever mye, og gjør det vanskelig for eleven å konsentrere seg om andre ting.

Ifølge halvårsrapport har eleven fått tildelt assistentressurs etter behov. I et oppsummeringsnotat fra psykolog ved BUA står det at behandlingstilbudet har bestått i eksponering og tilvenning til angstvekkende situasjoner, samt støttesamtaler med eleven. Elevens assistent har vært en viktig person i dette opplegget. Eleven har nyttegjørt seg behandlingen, men det tar tid.

TILRÅDING

Realistiske opplæringsmål for eleven.

Målet er at eleven skal mestre angsten og etter hvert "bli kvitt" angsten slik at hun kan fungere i hverdagen, og bli trygg nok til å kunne delta i opplærings situasjonen, både faglig, praktisk og sosialt, uten tett oppfølging av en voksen.

Om en kan hjelpe på elevens vansker innenfor det ordinære opplæringstilbudet.

PPT viser til at eleven ved slutten av skoleåret er inne i en dårligere periode, der angsten har tiltatt. Eleven har i skoledagen behov for en voksen i nærheten både i timene og i friminuttene. PPT vurderer at eleven har behov for oppfølging som krever en fleksibilitet som det er vanskelig å få til innenfor det ordinære opplæringstilbudet.

Hva vil gi et forsvarlig opplæringstilbud?

Oversiktlig og forutsigbar skolehverdag. Fortsette med å gå gjennom i klassen hva som skal skje i løpet av dagen. Spesielt er det viktig å forberede/forklare dersom det er endringer i oppsatte planer.

Vurdering av behov for spesialundervisning etter opplæringslova.

PPT vurderer at situasjonen slik at eleven trenger å ha kjente voksne som hun er trygg på i nærheten gjennom skoledagen. Eleven blir kjørt på skolen av mor om morgenen. Det er viktig for eleven at hun får blikkontakt med en voksen som hun er trygg på i skolegården før hun forlater bilen. Eleven har angst for at døren skal være låst. PPT vurderer at eleven ut fra sine vansker og behov, har behov for spesialundervisning etter opplæringslovens § 5-1, gitt som assistent. PPT ser det som viktig at assistenten fortsatt er disponibel for å delta i desensibiliseringsopplegget, og delta sammen med klasselærer på veiledning fra BUA. Målsettingen er å trekke assistenten noe mer ut for å øke elevens selvstendighet, og i stedet i større grad trekke inn klasselærer. Neste høst skal eleven begynne på ungdomsskolen, det blir derfor viktig å jobbe intensivt dette siste året på ungdomsskolen, slik at overgangen blir best mulig for henne.

Vedlegg V

Vedlegg til PEDAGOGISK KARTLEGGING

ELEVENS EGENART OG LÆREFORUTSETNINGER:

- Kroppslige om medisinske forhold
- Funksjonsnivå (styrke/svakheter)
 - grunnleggende læreforutsetninger
 - sosiale ferdigheter
 - kunnskaper om seg selv og samfunnet
 - kommunikasjon
 - selvhjelpsferdigheter
 - beskjeftigelsesferdigheter / lek
 - motoriske ferdigheter
 - grunnleggende skolefaglige ferdigheter
- Atferdsavvik
- Under hvilke betingelser/forhold lærer eleven best
 - fysisk miljø
 - sosialt miljø
 - materiell hjelpemidler
 - motivasjon / forsterkning
 - hjelpebetingelser
 - avstand til lærer / hjelper
 - tid (når på dagen, hvor lenge, hvor ofte)
 - struktur
- Tekniske hjelpemidler
- Interesser / motivasjonskilder
- Eventuelle tester / kartleggingsmateriell
- Samarbeidspartnere

...

.....
.....

.....
.....

...

Vedlegg VI

**INDIVIDUELL OPPLÆRINGSPLAN
SKOLEÅRET 2004 / 2005**

PLANEN ER UTARBEIDET I SAMARBEID MELLOM:

ELEV
<SKRIV NAVN HER>

sign.

KONTAKTLÆRER
<SKRIV NAVN HER>

SÆRKONTAKT
<SKRIV NAVN HER>

sign.

sign.

FORESATTE
<SKRIV NAVN HER>

FORESATTE
<SKRIV NAVN HER>

sign.

sign.

REKTOR
<SKRIV NAVN HER>

sign.

